

Készült a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Neveléstudományi Tanszéken

Tanszékvezető: Dr. Ágoston György egyetemi tanár

AZ IDEGEN NYELVI KOMMUNIKATIV KÉPESSÉGEK FEJLETTSÉGÉNEK MÉRÉSE /az angol nyelvi irodalom alapján/

Irta:

Török Sándor

Szeged

1980

## T A R T A L O M

I. BEVEZETÉS	1. o.
A nyelvtanulás célja	1. -"-
II. A TESZTELÉSRŐL ÁLTALÁBAN	5. -"-
A nyelvi tesztelés lingvisztikája	7. -"-
Tesztelési módok	13. -"-
Szubjektív és objektív tesztelés	29. -"-
Irányzatok a modern nyelvi tesztelésben	42. -"-
A tesztelés néhány terminológiája	52. -"-
III. A TELJESÍTMÉNY ELLENŐRZÉSE ÉS ÉRTÉKELESE	55. o.
Az idegen nyelvi kommunikatív képességrendszer	59. -"-
IV. READING TEST	60. o.
Olvasási képesség idegen nyelven	62. -"-
A szókészlet tesztel történő ellenőrzése	70. -"-
Grammatical Structure	75. -"-
A nyelvek összehasonlítása	88. -"-
The Use of Error Analysis and Contrastive Analysis	90. -"-
V. WRITING TEST	96. o.
Fordítás a célnyelvre	104. -"-
A fordítás tesztel történő ellenőrzése	108. -"-

VI. LISTENING TEST	110. o.
Integrált jártasságok ellenőrzése.	
Hallás utáni megértés	119. -"-
A hangszegmensek megértése, tesztelése	127. -"-
VII. SPEAKING TEST	140. o.
Élő konverzáció, interjú	146. -"-
Beszédshituáció	156. -"-
Az orális kifejezés tesztelésének kritériumai	162. -"-
A hangszegmensek képzésének tesztelése	164. -"-
Az idegen nyelv nyelvtani szerke- zetének tesztel történő ellenőrzése a produktivitás szintjén	171. -"-
A beszélt nyelv tesztelése, néhány megoldatlan probléma	179. -"-
VIII. FÜGGELÉK	187. o.
Reading Comprehension	187. -"-
Listening Comprehension Practice	195. -"-
Multiple-Choice	198. -"-
Speaking Test	201. -"-
Multiple-Choice	203. -"-
Use of English	209. -"-
REFERENCIÁK	221. o.
IRODALOM	229. o.

## I Bevezetés

### A nyelvtanulás célja

A korábbi századokban idegen nyelvet, kevés kivételtől eltekintve, azért tanultak az emberek, hogy idegen népek irodalmával megismerkedhessenek, tehát kizárólag olvasás céljából. A technika és a tudományok fejlődésével, a nemzetközi kommunikáció lehetőségei is megnöttek, tömegméretűvé vált a turizmus, különösen a II. világháború utáni évtizedekben, és ez mint alapmotiváció előtérbe helyezte a beszélt nyelv jelentőségét. Ezek a szükségletek sürgették a nyelvtanítás tudományának fejlesztését, hatékonyabb módszereinek kialakítását, valamint a nyelvhasználat tesztelésének rohamos fejlődését is. Ezek hatékony alkalmazása, fejlesztése nélkül ma már lehetetlen felkészíteni a tanulókat a jelen és a jövő feladatainak megoldására.

Azt, hogy ez a feladat milyen összetett, elsősorban a nyelv bonyolultsága szabja meg. Az alábbiakban érzékeltetni szeretném, hogy milyen sok dologra kell ügyelni egy egyszerű társalgás során is, természetesen abban az esetben is, ha ez a társalgás anyanyelven történik.

1./ Ki kell választanunk, hogy mondunk-e valamit, kérdezzünk, kérünk, megkérünk valakit stb.



- 2./ Ki kell választanunk a szituációhoz, a hallgatóhoz és nem utolsó sorban a magunkhoz illő szavakat.
- 3./ A szavakat megfelelő végződéssel kell ellátni, /ragozó nyelvben nem könnyű, különösen, ha prepozíciókat is használ/. Azokat megfelelő helyre kell tenni, hogy összeálljon a mondat.
- 4./ A mondatokat megfelelő sorrendben kötjük össze, hogy a megfelelő értelmüket megkapják.
- 5./ A szavak összeállításához ki kell választanunk a megfelelő hangokat, azokat sorrendbe kell raknunk.
- 6./ Vigyáznunk kell a szó, a mondat hangsúlyra.
- 7./ Ügyelünk az intonációra.
- 8./ Kifejezzük hangulatváltozásunkat, csodálkozásunkat, vagy éppen, amit akarunk, mindezt úgy, hogy elérjük célunkat.

Ahhoz, hogy a konverzáció normális gyorsasággal történjék, ezek nagy részét készséggé kell fejlesztenünk, hogy a beszélő figyelmét a tartalmi részre, a partner megfigyelésére összpontosíthassa.

Anyanyelven természetesen rendelkezünk mindezekkel, de idegen nyelven ezeket fáradságos munkával kell elsajátítanunk, illetve elsajátíttatnunk.

Hogy milyen akadályokat kell leküzdeni ahhoz, hogy egy idegen nyelven a kommunikatív képességeket kifejlesszük, hadd idézzem a legilletékesebbet, Robert Lado-t.

"We observed that the complex process of communication through language as we know it is made possible by the system of habits which operates largely without our awareness. These habits are deeply set in the nervous system of the individual and in his muscular, intellectual, and emotional processes. To change any part of this system of habits is a major undertaking. To set up parallel system in learning a foreign language is an equally formidable task." ... "When a speaker says something to a listener he puts together some cultural sequence of meanings through linguistic meanings and on to the sentences, phrases, words, morphemes, and phonemes. He does this mostly without thought, and a listener of the same language reacts to it with the same speed and equally without awareness of the process." /1/

Ha idegen nyelvű beszédet próbál a tanuló megérteni, vagy maga akar idegen nyelven beszélni, nem tudja anyanyelvi rendszerét kikapcsolni, hanem nyelvi egységbe kódolja a hallottakat, illetve amit mondani akar. Ennek az az eredménye, hogy anyanyelvének egész rendszerét átviszi az idegen nyelvre /fonémákat, szótagokat, szavakat stb./ Ezért nehéz a hibát észrevenni, ha még fel is hívják rá a figyelmét. Ezeket az akadályokat váltakozó eredménnyel lehet leküzdeni, ami nagymértékben függ a két nyelv közötti azonosságtól, illetve különbözőségtől, például a fonémák esetében. Általában azokat a hangzókat nehéz megtanulni, amelyek nincsenek meg az anyanyelvben. Zöngés, zöngétlen, th., a hehezetes hangok stb.

A lingvisztika sokat segít nekünk abban, hogy megértsük az idegen nyelv tanulásának problémáit, de igen keveset tudunk a tanulás pszichológiájáról. A tanítási módszereket is úgy alakították ki, hogy a gyakorlat során szerzett tapasztalatokat gyűjtötték össze, és ez minden bizonnyal jó, hiszen minden elmélet próbaköve a gyakorlat elméletét itt már nem is kell igazolni.

Az, hogy mikor tanuljunk idegen nyelvet, nem mindig tőlünk függ. Egyrészt a legoptimálisabb korban nincs mindenkinek lehetősége a tanulásra, más-

részt gyakran nincsenek meg hozzá az igazi motivációk, vagy a célok olyan távoliak, hogy marad a nyelvtanulás a későbbi, gyakran felnőtt korra, amikor már az ember maga is tapasztalja annak szükségességét, illetve már nem boldogul a mindennapi munkájában idegen nyelvismeret nélkül.

A 3-4 éves gyerekek ragyogóan tudják utánózni az idegen nyelv hangjait, kitűnően emlékeznek azokra. Az írás ismerete nélkül, amire természetesen még nem is képesek, nagyszerű kiejtésre tesznek szert, Ezzel szemben a felnőtteknek nem kis nehézségbe kerül az idegen nyelv hangrendszerének elsajátítása, és okvetlenül szükségük van írott szimbólumokra is. Ilyen tapasztalatokat saját tanulásunk és tanítási gyakorlatunk során bőven szerezhettünk.

## II.

### A tesztelésről általában

A tanulás és tesztelés között szoros kapcsolat van. Azt kell teszttel ellenőriznünk, amit a hallgatónak meg kell tanulnia. Ennek megfelelően kell összeállítani a teszt anyagát. A válogatás tetszőlegesen történik. Az anyagból ki kell hagyni azokat a részeket, pontokat, amelyek túl könnyűek, nem diszkriminálnak /erről később még részletesen is lesz szó/ A tanulás problémáit kell tesztelnünk, hiszen a teszt így segítheti a leghatékonyabban a nyelvtanulást, tanítást. A tesztre szánt idő sokkal kevesebb, mint a tanulásra szánt, hiszen egy óra alatt akár 2-3 év

tananyagát is lehet ellenőrizni.

A tesztelmélet abból indul ki, hogy a nyelv a kommunikáció szokásrendszere. Ennek a szokásrendszernek a funkcionálása, ahogy azt már említettem, lehetővé teszi, hogy a kommunikáló figyelmét az általa közölt, vagy éppen hallottak tartalmára összpontosítsa. Arról is tettem már említést, hogy ennek a szokásrendszernek a funkcionálása tulajdonképpen tudat alatt történik.

Ha valaki megpróbál általa csak részben ismert idegen nyelven kommunikálni, ugyanezt a lingvisztikai magatartást veszi fel. Azt hiszi, hogy a kommunikációs szokásrendszere ugyan úgy funkcionál, mint az anyanyelv esetében. Csak a jelentésre ügyel, és igyekszik azt az idegen nyelv lingvisztikai formájára kódolni. Lehet, hogy ezen kívül még tudatosan koncentrálni nyelvtani, kiejtési és egyéb problémákra is, de a kódolás nagy része az anyanyelv szokásrendszerén keresztül történik. Ezt a pszichológia transzfer néven ismeri, azaz a beszélő átviszi anyanyelvi szokásrendszerét az idegen nyelvre. Ez azt jelenti, hogy anyanyelvének megfelelően képezi a hangokat, állítja össze a mondat szórendjét, a szerint hangsúlyoz, intonál stb. Ezeket a hibákat csak annál a néhány dolognál nem követi el, amit kontrolálni tud, illetve annál, ami már készségévé változott.

/Pl. megfelelően választja meg a szavak egy részét stb./

Egyes egységeket, mintákat elsajátít a tanuló, másokat nem, illetve nehezebben. Ezeket kell összegyűjteni, a tanulás során gyakorolni és tesztel ellenőrizni. A két nyelv rendszerének összehasonlítása után ezeknek a problémáknak nagyrészt előre lehet látni.

A problémát általában azok az egységek alkotják, amelyeknek nincs megfelelője az anyanyelvben, illetve ha van, azok szerkezetileg különböznek.

A beszéd és a hallás utáni megértés problémái nem szükségszerűen azonosak. /Egyes szám 3. személyében ha beszél, elhagyja az "s"-t, de ha hallja megérti, sőt rá is jön, hogy az kell.

### A nyelvi tesztelés lingvisztikája

A modern lingvisztikai elveknek az idegen-nyelvi tesztek szerkesztésénél történő alkalmazása a II. világháborúig nyulik vissza. Az ezt megelőző időszakban az ugynevezett nyelvtan - fordítás módszerét alkalmazták az oktatásban, és viszonylag elhanyagolták a beszédet, illetve a hallás utáni megértést. Ennek megfelelően készítették a teszteket

is, melyeknek csak nagyon kis százaléka foglalkozott az auditív perceptióval, és szinte egy sem tett kísérletet arra, hogy az orális eredményt mérje.

A szókészletet is általában elszigetelten mérték, nem szövegben, hanem csak meg kellett adni a szó jelentését az anyanyelven, vagy célnyelven. Nem volt meg a tesztnek a lingvisztikai bázisa. A II. világháború éveitől azután hirtelen változás történt mind az idegen nyelv oktatásában, mind pedig annak tesztelésében történő mérésében. Ennek a fejlődésnek az USA-ban a fegyveres erők adtak igazi lendületet azzal, hogy sokféle nyelvet kellett a fiataloknak gyorsan és jól elsajátítaniuk a beszéd szintjén. Ezt a feladatot az Intensive Language Program of the American Council of Learner Societies végezte. Az új tanítási, mérési módszerek mellett nyilvánvalóan új tananyag is szükség volt. Washington egy úgynevezett "Crash Program"-ot állított fel, és a nyelvészek segítségét kérve elvégezte ezt a feladatot.

A háború után ez az új felfogás egyre szélesebb körben terjedt aztán el, mind több és több pedagógus alkalmazta az új módszereket a mindennapi gyakorlatban.

William G. Moulton Linguistics and Language  
Teaching in the United States, 1940-1960. c.

könyvében öt olyan alap lingvisztikai elvet sorol  
fel, amelyeket a tesztelésnél alkalmazni kell.

Ezek a következők:

"A language is a set of habits"

This principle has at least two very important  
implications for the writer of foreign language  
tests. First, inasmuch as a subject cannot and  
truly be said to "know a language" until he is  
able to respond quickly and automatically to natural  
language situations, the test writer must decide  
to what extent if any, speed should be a factor  
in his test. Strictly speaking, a speed test is  
one in which the items are all so easy that, given  
enough time, all examinees could answer them  
correctly. In practice, of course, very few, if  
any, educational tests are pure tests of speed.  
Yet power tests can be timed so that only a certain  
proportion of examinees will be expected to reach  
the end before time is called, and the writer of  
language test must decide whether some degree of  
speedness is required if his tests can really be  
said to measure the extent to which the subjects  
have mastered a "set of habits." /2/

A tételek fokozatosan nehezednek, és jólle-  
het idő van rá, mégsem tudják azt sokat megoldani  
/a matematika, fizika érettségi-felvételi tételeit



hasonló elven állítják össze. Felügyeleteim során számtalanszor tapasztaltam, hogy a jelölt az idő lejártá előtt órákkal távozik, mert úgy sem tudja megoldani feladatát/.

Az időfaktor itt jóval kevesebb szerepet játszik, de hogy egyáltalán milyen szerepe legyen, azt is a teszt írójának kell eldönteni.

Az automatikus válaszadás fontosságának felismerése nagymértékben szerepet játszik abban, hogy az ilyen típusu teszteket ma is szeretik, és előnybe részesítik a szabad válaszadós típusuakkal szemben. A képes tesztek kevésbé egyértelműek, nehéz összeállítani, különösen haladó fokon akadályozza szélesebb körben való elterjedésüket.

A másik fontos dolog, amit a szöveg és teszt szerkesztőknek nem szabad elfelejteniük, ha felismerték azt, hogy a nyelv a szokások halmaza az, hogy második nyelv tanulása egyben a nyelvi szokások második halmaza, és ezért előre kell látniok az első nyelvből adódó interferenciát. És itt vetődik fel a kontrasztív analízis kérdésének használata, azaz az első és a második nyelvnek pontról pontra történő összehasonlítása.

A legtöbb fontos teszt úgy készül, hogy bárhol a

világon különböző anyanyelvűek tudják használni, így aztán a kontrasztivitás elméletét nem lehet a gyakorlatban alkalmazni.

A szerző következő megállapítása így hangzik:

"Language is speech, not writing"...

"From this principle it naturally follows that, in tests of general language proficiency, measuring the aural /oral skills is fully as important as measuring the ability to read and write. Indeed, in the case of tests designed for beginning and low-intermediate students, the measurement of auditory comprehension and oral production ability becomes the prime objective." /3/

A nyelv az, amit az anyanyelvi beszélők  
használnak, nem pedig az, amit valaki gon-  
dol, hogy használniuk kellene

Ez azt jelenti, hogy mind a nyelvi szövegeknek, mind pedig a teszteknek leírónak, /descriptive/ nem pedig a szokáson alapulónak /prescriptive/ kell lenniök, azaz az anyanyelvi beszélő tényleges beszédére kell alapozni /felsőfokon írására./ Nem szabad a tanulókat a nyelv egy olyan mesterkélt variációjával terhelni, amely nem létezik a tanterven kívül, ahelyett az élet természetes követelményeire kell őket felkészítenünk. Világos különbséget kell tennünk a beszélt nyelvre jellemző formák és minták

valamint a hivatalos, nyelvileg konzervatív írott nyelv között.

### A nyelvek különbözőek

A modern lingvisztika tulajdonképpen akkor kezdődött, amikor a tudósok megpróbálták leírni az Európán kívüli egzotikus nyelveket, és rájöttek, hogy a hagyományos grammatikai kategóriákkal lehetetlen azokat analizálni, hasztalannak bizonyult a szóról-szóra történő fordítás. Ennek az az egyszerű oka, hogy a szó tökéletes, teljes jelentése az egyik nyelvről csak ritkán adható vissza a másik nyelven, így aztán a fordítás nem elegendő.

Ez az elv így összegezhető:

"Once it become to be recognized that ability to tranlate elegantly is a special skill quite different from ability to speak, understand, read and write, translation lost favour as a teaching and testing device save at very advanced level. Thus it is that translation plays little or no part in the best of the modern language tests of general proficiency, where both problems and alternative solutions are kept in the target language." /4/

A nyelvet kell tanítani, nem a  
nyelvről

Az alkalmazott nyelvtudománynak ez a sarkalatos pontja azt jelenti, hogy a tanítás során a nyelvtant eszközként szabad és kell felhasználnunk. Kezdő fokon bizonyos nyelvtani magyarázatok alkalmanként szükségesek lehetnek egy új modell, minta, pattern megértéséhez. Azután minden további magyarázat helyett csak arra kell kérnünk a tanulót, hogy gyakorolja és manipulálja a modellt.

Ha a fentieket a tesztre alkalmazzuk, nyilván azt jelentik, hogy a nyelvet, a nyelvtudást kell tesztel mérnünk, nem pedig valamit a nyelvről. Ezek a lingvisztikai elvek sem a tanításban, sem a tesztelésben nem jutnak mindig érvényre, de a szakemberek már megtették az első lépéseket, és egyre pontosabban világítják meg a második nyelv elsajátításának lingvisztikai problémáit.

Tesztelési módok

Nem elegendő a két féle kommunikációs módnak, készségnek a tesztel történő ellenőrzése. Nem kétséges azonban, hogy ezeket gyakran kell ellenőrizni. A hallás utáni megértés és olvasási

comprehension tesztelésének technikája igen fejlett és jól ismert. A tanítás során alkalmazott comprehension tesztek általában nyitottak, /open ended/ azaz a tanulóknak maguknak kell megfogalmazniuk a válaszaikat. A comprehension céljára használt szövegek lehetnek kiválasztósak, /multiple-choice/ azaz a tanulók a rendelkezésükre álló alternatív válaszokból használják fel a legmegfelelőbbet. Ha ilyen célra írunk, vagy választunk szöveget a következő dolgokról nem szabad elfelejtkeznünk:

- 1./ Tartalmi szempontból ne legyen benne általánosság, hanem konkrét, egyértelmű utalások. Ezért a kérdések gyakran így kezdődnek: "A szöveg szerint ..."  
A szerző véleménye szerint ..."
- 2./ A válaszadás ne igényeljen speciális technikai kifejezéseket, ritkán használt szavakat. Ha valaki az ilyen szavak ismeretére kíváncsi, sokkal gazdaságosabban elérheti ezt a célját egy szókinsz mérésre szolgáló részteszttel.
- 3./ A comprehension szövegek nem lehetnek hosszúak. Nem gazdaságos arra kényszeríteni a tanulókat, hogy egy nagyon hosszú

szöveget olvassanak át azért, hogy néhány kérdésre válaszoljanak. A szövegek általában 6-16 sorig terjedjenek és 4-6 kérdést tegyünk fel. Ha hosszabb szöveget akarunk használni, célszerűbb azt inkább két rövidebbre felbontani.

A hallás utáni megértés /listening comprehension/ szövegei, vagy dialógusai azért sem lehetnek hosszúak, mert nagy memóriai megterhelést jelentenek. Ha megérti is a tanuló, mire a végére ér, elfelejti a szöveget elejét.

Néhány teszt az Elba /English Language Battery Test/, a TOEFL /Test of English as a Foreign Language/ nagyon rövid tételket használnak, és mindegyikre egy kérdést tesznek fel. A CEEB Listening Test in Modern Foreign Language /College Entrance Education Board/ az USA-ban ezeket használja. Ez részben achievement, részben pedig proficiency teszt. A teszt olyan anyagra épül, amit sok tanfolyámon, a különböző típusú iskolákban tanítanak, illetve bizonyos kollégiumoknál felvételi anyag.

A tesztelés folyamata a következő:

Magnetofonon lejátszák az anyagot először, azután a jelölt megnézi a kérdéseket, majd ismét lejátszák a szöveget és a jelölt választ az írásban megadottak közül.

"John and Mary are married" /magnón/

Válaszok: a./ John is Mary's wife.

b./ Mary is John's wife.

c./ John and Mary are happy.

d./ Mary is a spinster.

A multiple-choice tesztek készítésénél a következő lépések szigorú megtartása nagyon fontos:

- 1./ Tisztázni kell a teszt célját,
- 2./ A teszt tételeit össze kell állítani, előtesztelés,
- 3./ Az egész teszt összeállítása, adminisztrálása
- 4./ Tételanalízis
- 5./ A validitás megállapítása

A tételek kiválasztásán, összeállításán legalább két gyakorlattal rendelkező ember dolgozzon, és ezután is még mással át kell nézetni.

A hatékony nyelvi teszt megírásához és értékeléséhez a következő utmutatást ajánlják a szerzők:

1./ Az egész tételre vonatkozóan:

- a./ Csak egy dolgot teszteljen
- b./ Vigyázni kell arra, hogy a nyelve tiszta legyen.
- c./ Megfelelő nehézségi fok legyen
- d./ Magát a nyelvismeretet vizsgálja, ne igényelje adatok ismeretét.

e./ Tömör és ne legyen hosszú.

f./ Ne legyen benne szerkezeti, vagy tárgyi kétértelműség.

2./ A stilusra vonatkozóan:

a./ A vizsgáló számára reális legyen a szöveg

b./ A helyes választ akaratlanul ne segítsük elő.

c./ Kerülni kell a mesterkélt formákat. Pl. deffiníciók kérését.

3./ A válaszra vonatkozóan:

a./ Csak egy helyes választ engedjünk meg.

A teszt készítésére vonatkozóan az alábbi lépések egymás után kell, hogy következzenek:

"A necessary Preliminary

Before item contruction begins, the objectives to be tested in individual items must be explicitly specified. Such objectives migh include specific vocabulary items, structual points, idioms, etc.

Step 1 Writing items should always be team effort, i.e.at least two writers must be working together at this stage.As soon as one writer feels he has contrasted a good item,he presents it to his team-mate for criticism and fed-back. Once the item-writers have agreed on an item, it is put aside for the reviewer.



Step 2 The reviewer, who is not one of the initial writers, then rates the items as follows:

- a./ fully acceptable,
- b./ some revision is needed,
- c./ unacceptable. Whenever an item is not fully acceptable, the writer must make explicit his reasons for the rating and must prepare revisions or an alternative item to suggest to the writers.

Step 3 The group /i.e. initial item-writers and the reviewer/ meets to discuss the item not fully approved by the reviewer, and his suggestions for revisions or alternatives. If an item causes a great deal of discussion and there is failure to agree, it is recycled to Step 1 for rewriting.

Step 4 Items that have been fully approved by the whole group are pretested with native and nonnative English-speaking subjects in order the better to determine those items which are too easy, too difficult, or unclear ...

Step 5 Giving careful consideration to the responses and comments of the subjects recorded by those administering the pretesting, the whole group meets and revises or rewrites items as necessary.

Step 6 At some later date, the whole group meets once more to reconsider all items that have passed Step 5 and, often, to make additional minor revisions.

Post-procedure work

Where no further changes are deemed necessary the

items are considered "finished" and ready for use or testing on a larger scale so that their reliability can be firmly established by detailed item analysis"/5

A fentebb említett tesztkészítés minden lépését alaposan ismerve még egyéb buktatókra is számíthatunk. A szerző egy csoportjának záróvizsgájára készített két azonos nehézségű tesztet, a csoportot két egyenlő részre osztva, rájött arra, hogy jóllehet csak minimális különbség volt a két csoport előmenetele között, a teszt megírásakor a "B" csoport tesztje 15 %-al jobb lett, mint az "A" csoporté. Csak fáradtságos, elemző munka után jött rá, mi ennek az oka. Egyszerűen az, hogy a két szöveg nehézségi foka nem volt azonos.

A 70-es évek elejéig az igealakok, igeidők tesztelését általában különálló mondatokon végezték, ahová a megadott főnévi igenév megfelelő alakját kellett beírni. Alapfokon az a feladat, hogy a tanuló felismerje a helyes igealakokat. Ezért a szerző először folyamatos prózai szöveggel próbálkozott.

Két szöveget szerkesztett két kollegája segítségével, de az összefüggő szöveg, a zárójelben lévő főnévi igenevekkel túl bonyolult volt a csoport számára. Végül a multiple-choice forma megoldotta problémájukat. Ugyanazt a szöveget kapják, de most megadott ige alak közül kellett választaniok a jelölteknek.

Az értékelés a következő volt, ami rendkívül figyelemre méltó:

1./ 1-10 helyes válasz, minden helyes válaszáért egy pont.

11-20-ig 10 pont plusz 3 pont minden helyes válaszáért.

1. Yesterday evening John /arrive/ at his hotel in Edinburgh. After he /write/ his name in the visitor's book he /lead/ to his room by a porter. As he /travel/ all day he was hungry, so he soon /go/ down to the dining-room. After an enormous meal he /read/ the paper in the hotel lounge when he suddenly /remember/ that he /telephone/ his wife on /arrive/ at the hotel. He asked the porter /get/ the number but the porter said it /take/ three hours to put the call through. 'I /not want/ to wait so long', John said.

arrived

1. Yesterday evening John had arrived at his hotel in Edinburgh.

was arriving

has written

After he wrote his name in the visitors' book he

had written

was leading to

was travelling

was led to his room by the porter. As he travelled

had been led to

had been

travelling

went  
all day he was hungry, so he soon has gone down to  
the dining-room. was going  
was reading  
After an enormous meal he read the paper when he  
suddenly had read  
was remembering must have telephoned  
remembered that he should telephone his wife on  
was remembered ought to have telephoned  
arrive that he get  
Arriving at the hotel. He asked the portes for getting  
the arriving to get  
will take  
number but the porter said it will be three hours to  
put the would take  
doesn't want  
call through. 'I don't want to wait so long', John said.  
am not wanting" /6/

E. Spóher megjegyzi, hogy 1973-ig ezt a típusu  
tesztet csak az olvasott szöveg megértésére, ellen-  
őrzésére alkalmazták.

- a./ szöveg megértés ellenőrzésére,
- b./ szavak, kifejezések, mondatok értésének  
mérésére
- c./ a nyelvtani és nyelvi szerkezetek ismere-  
tének a vizsgálatára.

A multiple-choice teszthez a kérdések megszerkesztésében a szerző a következőket ajánlja: "It is best to select from the text the type of questions one would normally think of asking a student in the "essay-type question" tests. Then take each question in turn. It may represent one paragraph of the text. Write down four or five salient points in that paragraph. Now select some key word or phrase as your choice for the leading statement, which may have reference to one possible answers. If the leading statement is applicable to all the five answers, then four of them should be slightly modified so that they serve as distractors. It is advisable to make one of the distractors a completely absurd statement, so as to recognize when a student is simply guessing the answer." /7/

Nyomtatásban nem sok utmutatást talál az ember arra vonatkozóan, hogyan kell a teszt ITEM-eket analizálni.

A tesztkészítő a próbacsoport eredményei alapján értékeli tesztjének első vázlatát, és a szükségleteknek megfelelően az egyes ITEM-eket kicseréli. Vigyázni kell arra, hogy a próbát hasonló populáción kell végezni /hasonló koru, azonos ideig tanulták a nyelvet stb./ Még így is különböz-

nek majd az eredmények a tanulók képességei szerint. Arra kell törekedni, hogy az összes többi eltérő faktort /objektív tényezőket/ a minimálisra csökkentsük.

A célpopuláció heterogénitásának mértékétől függ a próbateszt mérete. Ha a populáció tagjai több fontos dologban különböznek egymástól, akkor a próbatestznek szükségképpen bővebbnek kell lennie. Különbözhetnek korban, iskolai előképzettségben, különböző tanárok tanították, különböző iskolából jöttek, melyek között lényeges minőségi különbség van. Ilyen esetben a populáció heterogén, és ennek megfelelően kell összeállítani a próbatesttet.

Elméletileg a tesztmintát úgy kell megválasztani, hogy a populáció minden fontos jellemzőjét tükrözze, és megbízhatóan lehessen elemezni. Mennél nagyobb a tesztminta, annál több munkát és időt igényel az eredményeinek kiszámítása és adminisztrálása.

Ha a populáció elég homogén, akkor elég, ha a próbacsoport egy 50-60 főből áll, de heterogén csoport esetében nagyobb létszámon kell a próbát végrehajtani.

A tételanalízisra azért van szükségünk, hogy meggyőződjünk arról, hogy a teszt minden egyes pontja milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy pontos információt szerezzünk a populáció tagjairól és nagyobb legyen a diszkriminációs lehetőség. Az egész teszt jelzést ad a tesztet irt képességéről, amikor a többiekkel összehasonlítjuk, rangsort állítunk fel közöttük.

A tételanalízisnek többféle módja van, de mindegyik válaszminta megszerkesztésével kezdődik. Tegyük fel, hogy egy 60 fős csoport egy 100 tételből álló tesztet irt meg, javítás után az eredmények alapján három egyenlő részre osztjuk a teszteket és a legjobb 20 lesz a felső, a következő 20 a középső és a leggyengébb 20 az alsó harmad.

Ha a tanulók száma nem osztható hárommal, valamelyik csoportban több, vagy kevesebb lesz. Ha a teszt eredményeit a későbbiakban nem csak százalékban akarjuk kifejezni, hanem érdemjegyekben is, lehet mindjárt ötcsoportos beosztást készíteni, de a három csoportot is fel lehet bontani öt érdemjegyre.

The total scores of the 60 scripts in the example is set out in Table I.

Top Third		Middle Third		Lower Third	
Score	Frequency	Score	Frequency	Score	Frequency
85	1	64	1	53	3
81	1	63	2	52	2
75	1	62	3	50	2
74	3	60	3	48	1
73	1	58	5	45	3
72	2	57	2	42	2
68	2	56	2	40	2
67	2	54	2	34	3
66	4		-	31	1
64	3		20	29	-
	-				
	20				20

Table I. Frequency table of total test scores arranged in thirds



Ezután el kell készíteni egy táblázatot, amely annyi sorból áll, ahány pontból áll a test. Utána bejelöljük egy függőleges vonalkával a hármas csoportra bontásnak megfelelően, hogy az egyes tételeket hányan oldották meg összesen. Ezután százalékban fejezzük ezt ki, megállapítjuk a különbséget az 1. és 3. csoport között. Ezt hívjuk diszkriminációs értéknek.

Test;English, Grammar,

ITEM ANALYSIS

School: St.George's

Standard: V

Date: 6 June 1968

N: 60;  $\frac{N}{3}$  :20:20:20

I Item	2 Upper		3 Middle		4 Lower		5 Total		6 %		7 Diff.		8 E <sub>1-3</sub>	
	Upper		Middle		Lower		Total		%		Diff.		E <sub>1-3</sub>	
1	20	20	18	18	12	12	50	83	83	8	8	8	8	8
2	20	20	20	20	20	20	60	100	100	0	0	0	0	0
3	18	18	15	15	15	15	48	80	80	3	3	3	3	3
4	17	17	9	9	3	3	29	48	48	14	14	14	14	14
5	16	16	12	12	9	9	37	62	62	7	7	7	7	7
6	12	12	10	10	0	0	22	37	37	12	12	12	12	12
7	18	18	11	11	8	8	37	62	62	10	10	10	10	10
8	20	20	10	10	13	13	43	72	72	7	7	7	7	7
9	10	10	9	9	13	13	32	53	53	3	3	3	3	3
10	7	7	4	4	2	2	13	22	22	5	5	5	5	5

1 27 1

A tételanalízis a következőképpen ábrázolható:

L.T. Symposium 200. oldal/

"The percentage of successful answers in relation to the possible answers indicates the facility value of each item. Here item 1, which is answered correctly by 83 per cent of the candidates, is a very easy item, while item 6, which is answered correctly by only slightly more than a third of the sample, is fairly difficult item."

"The last step in the item analysis is the estimation of the discrimination value of each item." ... I shall describe a very simple method of obtaining the discrimination index. This method is known as the Estimate of the first group in the ratio to the third group, or E 1-3.

The basic idea is that the people in the upper third should get any item right more often than the people in the lower third.

The E 1-3 formula:

$$E_{1-3} = \text{Difference} / n$$

where Difference = for any item, the number of correct answers in the upper third, minus the number of correct answers in the lower third, and  
 $n = \text{Total } N/3.$  /8/

A hivatásos tesztkészítők nem tesznek be tesztjeikbe olyan tételt, amelynek a diszkriminációs indexe kevesebb +40-nél, véleményük szerint ezek

csak olyan nagyon kis mértékben járulnak hozzá a különböző csoportok közötti különbségek megállapításához. Az olyan tételeknek nincs különösebb értékük, amelyeket minden csoport minden tagja megold.

Negatív értéket akkor kapunk, ha az alsó harmadban több a jó válasz, mint a felső harmadban. A gyakorlatban ezt csaknem lehetetlen elképzelni. Néha egészen könnyű tételeket is meghagynak a tesztek kezdetén, hogy a tanulóknak önbizalmat, sikerélményt biztosítsanak, hiszen a tételek száma általában 60-100 között van, és ez lehetőséget biztosít a felkészültség le mérésére.

### Szubjektív és objektív tesztelés

A szubjektív eljárás az, amikor a vizsgázó saját szavaival tetszőleges terjedelemben válaszol néhány rövid kérdésre. Ezeket a kérdéseket "essay" típusuaknak nevezik. A vizsgázó munkájának értékelése szubjektív, mert a vizsgáztatónak kell a munka értékét megítélni, és eredményeit értékelni.

Objektívnek azt a tesztípust nevezzük, amikor a vizsgázó sokkal több kérdésre válaszol, de a válaszokat nem magának kell kifejtene, megfogalmaznia, hanem néhány alternatív válaszból kell kiválasztani a legmegfelelőbbet. A vizsgázó munkája

érdemeinek értékelése objektív, hiszen nem függ a vizsgáztató szubjektív megítélésétől. A javításhoz a kulcsot már előre elkészítették, és azt csak alkalmazni kell.

A szubjektív szó azt jelenti itt, hogy a vizsgáztatótól is nagymértékben függ a teszt megítélése, az objektív tesztnél az értékelés egyáltalán nem függ tőle. Természetesen vannak folyamatok, melyek mind a két tesztelésnél azonosak, az eddig hangsúlyozott különbségek mellett. Ilyenek pl. a teszt összeállítása, a kérdések megszerkesztése, a válaszokat a vizsgázók adják mindkét esetben, mindkettőt értékelik. A különböző tesztszerkesztők különböző dolgokat választanak, különböző dolgokra helyezhetnek hangsúlyt, míg más esetleg elhanyagolhatnak. Még ha hasonló téma ellenőrzésére készítenek is tesztet, kérdéseiket minden bizonnyal különböző képpen fogalmazzák meg /ez elsősorban az "essay" típusú kérdéseknél fontos/. Főként ezek a különbségek a vizsga megbízhatatlanságának forrásai.

Ha a kérdések megszerkesztése azonos téma vizsgálata esetében különböző lehet, ahogy azt fentebb hangsúlyoztuk, még inkább különböznek azok a válaszok, amelyeket ezekre a kérdésekre várnak.

Nem is beszélve a vizsgázók által adott ténylegesen nagyon is eltérő válaszokról. A kérdést tovább bonyolítja, illetve a szubjektivitás tényleges meglétét hangsúlyozza, hogy az esetleges, azonos válaszokat a különböző iskolákban másként értékelik, sőt a tanintézeteken belül a tanárok is másként értékelhetik. Az oktatás egyik legnehezebb része az azonos követelményrendszer megfogalmazása, illetve annak a gyakorlatban történő megvalósítása még egy intézményen belül is, nem is beszélve egy nagyobb közigazgatási egységhez tartozó intézmény-rendszeréről.

Összegezésként szeretném hangsúlyozni, hogy a tesztek megszerkesztése és az azokra adott válasz mindig szubjektív. Az egyik a teszt szerkesztőtől, a másik a vizsgázótól függ. Ami a teszt értékelését illeti, lehet szubjektív, vagy objektív. Ha a vizsgáztatónak kell ítéletet mondania, értékelnie, hogy vajon jó, vagy rossz jegyet ad-e a válaszra, ekkor szubjektív. Ezt a szubjektivitást, illetve az egy embertől függő értékitéletet redukálni lehet azzal, hogy egy egész bizottságra bizzuk ezt a feladatot, amikor ez indokolt /érettségi, államvizsga/. Természetesen a szubjektivitás így is megvan, de az eredménymegítélése objektívebb lehet. Ha a teszt értékléséből a vizsgáztatót kizárják azzal, hogy az

előre elkészített kulcsot kell alkalmaznia, a teszt értékelése objektív. Az értékelés géppel is végezhető, ami megint csak az objektivitást bizonyítja. Felvetődik a kérdés: Mi a különbség a vizsga és a teszt között? A választ A.E.G. Pilliner a következőkben összegezte:

"Since both give rise to measures of some attribute possessed by some individual, the distinction in terms of outcome is difficult to justify. Sometimes the distinction is made in terms of time allowed—a typical "examination" lasts two, three or more hours; a typical "test" one half to one hour. Out of this has grown the custom of calling a group of "tests", all administered to the same person, an "examination". Or the distinction may be hiererchial. A university professor "examines" his Final Honours students in English Literature; a primary school teacher "tests" nine-yearolds in spelling. Finally, the distinction may depend on whether assessment is "subjective" or "objective". In the first case, we have an "examination." /9/

Az is különbség lehet, hogy a vizsga átfogóbb, nagyobb egységeket ölel fel, esetleg interdiszciplináris is lehet, addig a teszt inkább részfeladatokat ellenőriz. Természetesen ez alól kivétel is lehet. Lényeges különbség továbbá az, hogy a vizsga mindig szubjektív, míg a teszt lehet szubjektív és objektív

is a már korábban kifejtett módon.

A vizsgáknak több mint 1500 éves történelme van. Az értekezéssel /disszertációval/ történő vizsgázás hagyománya Európában is fennmaradt egészen a XIX. század kezdetéig. A XIX. század elején előbb Oxfordban és Cambridgeben, majd Londonban is bevezették a nyilvános vizsgákat. A vizsgák ma is döntő szerepet játszanak a világ oktatási rendszerében.

Ezzel szemben a teszt története csak a XX. század kezdetéig nyulik vissza. Binet 1905-ben szerkesztett tesztet, néhány évvel korábban 1897-ben Ebbinghaus készített már kiegészítő tesztet. Ezek azonban csak kezdeti és elszigetelt próbálkozások voltak. A teszt tömegméretekben csak az 1914-18-as háború idején terjedt el az amerikai hadseregben, amikor a katonákat különböző feladatokra gyorsan és nagy tömegben kellett kiválogatni. Elterjedése azóta tömegméretű lett a világ legkülönbözőbb részén, és a legkülönbözőbb célokra használják fel. Tömegméretű alkalmazásának lehetősége, a modern technika alkalmazásának felhasználásával még indokoltabb, nem is említve egyéb előnyeit a vizsgával szemben.

Ha a vizsga, vagy a teszt hatékonyságát akarjuk vizsgálni, akkor nem szabad elszigetelten



vizsgálunk, be kell illesztenünk abba a folyamatba, amelynek része, /oktatás és teszt kapcsolatáról majd más helyen szólunk/ figyelembe kell vennünk a célt is, amiért a tesztet iratjuk. A teszt az egyik szituációban lehet hasznos, a másokban felesleges, hasztalan.

A vizsga, vagy a teszt akkor lesz hatékony, akkor éri el a kitűzött célját, ha a következő követelményeknek megfelel:

- 1./ Discrimination
- 2./ Reliability
- 3./ Validity

1. Egy adott nyelvben vizsgálhatjuk a tanulót:

- a./ a szókincsének terjedelmét
- b./ a kiejtést
- c./ a kifejező készséget
- d./ a beszédkészséget
- e./ az írásbeli kifejező készséget stb.

Azt, hogy egy vizsgált területen egy bizonyos eredmény milyen értékű, csak akkor tudjuk meg, ha a többiekével összehasonlítjuk. Ha azt mondjuk, hogy valaki 85 %-os eredményt ért el egy teszt során, csak akkor lesz igazán értékelhető, ha összehasonlítjuk a többi eredményével. Ugyan ez vonatkozik a vizsgaeredményekre is.

2./ A teszt és a vizsga másik alapelve a megbízhatóság, ami azt jelenti, ha megismételjük az eljárást, az eredménynek mindig ugyanolyannak kell lennie egy csoporton belül, mindenkinek tartania kell a rangsorban elfoglalt helyét. A fizikai tudományokban ilyen ismétlések gyakoriak, általában van lehetőség arra, hogy a mérés állandóságának meghatározására direkt módszert használjanak. /Mérés, analízis stb./ A tökéletes állandótól való eltérést statisztikailag variensként ki lehet fejezni, és ezt a mérés hibavariationsának hívják. Ennek négyzetgyöke a "mérés standard hibája".

Sajnos ezt a módszert ritkán lehet más területen használni, mert a mért jellemzők nem maradnak konstansak az ismételt mérések során, éppen ezért az alternatív módszert kell alkalmazni. Az alternatív eljárás is a többszöri mérés elvén alapszik, de hatása mégis különböző.

"A reliabilitás elvével kapcsolatban a A.E.G.Pilliner megjegyzi:

"This alternative procedure also makes use of many measurements, but their impact is different.

Measurements are now conducted on each of a number of individuals, and the number on each is reduced to two. The correlation coefficient for the two sets of measurements furnishes an index of the consistency

of the measurement procedure and is called the "reliability coefficient". From it can be inferred the error variance, and hence the standard error of measurement." /10/

Ennek az indirekt eljárásnak az alkalmazásával lehet pl. mérni az ember viselkedési formáit, és ezt lehet alkalmazni a nyelvi tesztekénél is.

A reliability típusai a következők:

1./ A stabilitás coefficense

Az eredmények correlációja, amit ugyan azokkal a szubjektumokkal, ugyan azzal a teszttel, vagy vizsgával érünk el, ha egy bizonyos időintervallumon belül azt kétszer tüzzük ki. Ezt gyakran definiálják a következő képpen: Test, retest with the same test.

2./ Az ekvivalencia coefficiense

/The Coefficiense of Equivalence/

A szubjektumok eredményei között lévő hipotetikus correláció a tényleges teszt, vagy vizsga eredményei és azon eredmények között, amit kapnának egy hasonló körülmények között és hasonló formában lezajló teszt, illetve vizsga során. Ez azon alapul, hogyha "A" jól írta meg az egyik tesztet, feltételezhetjük róla, hogy jól írná meg a következőt is, ha mégsem, akkor ugyanez vonatkozik "B"-re is.

### 3./ A belső állandóság coefficiense

/The Coefficient of Internal Consistency/

Ez a teszt, vagy vizsga homogenitásának indexe. A nagyfoku belső állandósági együttható azt jelenti, hogy legalább is arra utal, hogy a teszt különböző részei közötti interkorreláció nagyfoku, ha viszont alacsony a teszten belüli állandósági együttható azt jelenti, hogy a teszt különböző részei nem illenek össze, nem jól válogatták össze, illetve nem végezték el a próbatesztelést, vagy nem cserélték ki a nem odaillő részeket, esetleg nem, vagy hibásan végezték el a tételanalizist. A hiba forrása igen sok lehet. Ez is bizonyítja, hogy a tesztkészítés mennyire összetett feladat. További hibaforrás lehet az, ha pl. a nyelvben több mindent akarunk egy tesztben vizsgálni. /Szókincs, szintaxis stb./

### 4./ Az equivalencia és stabilitás coefficiense

Ez azon eredmények közötti korreláció, amelyet akkor kapunk, ha ugyanazokkal két parallel formájú, tesztet, vagy vizsgát végzünk el. Ezt az "esszé" típusu tesztre nehéz lenne alkalmazni. Ezt gyakran hívják test retest with parallel test-nek.

Összegezésenként elmondhatjuk, ha a fentebb felsorolt négy coefficiente közül bármelyik is hiányzik, a teszt, vagy vizsga nem mondható kifogástalannak.

A teszt eredményét, bármennyire is jó /és ha tényleg jó, a készítő szubjektivitásán nem múlik az eredmény/, egyéb tényezők is befolyásolják, nevezetesen a másik szubjektív tényező /amit még azzal sem lehet csökkenteni, hogy a csoportra bizzuk a feladatot, amit a tesztkészítésnél megtehetünk/ a tanulók képességei között meglévő különbségek. Ez akkor is nagy lehet, vagy talán még jelentősebb, ha feltételezzük, hogy mindenki szorgalmas.

Más eredményt kapunk, ha egy nyelvi tesztet, amit a szókincs, vagy beszédkésztség vizsgálatára szerkesztettek anyanyelvi beszélőkkel, vagy azokkal íratjuk meg, akik idegennyelvként tanulják a nyelvet.

A tesztszerkesztőnek közölnie kell:

- 1./ Milyen eljárásokkal állapította meg a teszt megbízhatóságát.
- 2./ A csoport jellegét, ahol azt megállapították.

A szubjektív vizsga megbízhatatlanságának, pontatlanságának forrásairól már korábban szoltunk, itt még néhányat szeretnénk felsorolni a teljesség igénye nélkül.

Arról, hogy a vizsgáztatók nem következettek, nincs egyértelmű közös álláspontjuk, már sok tanulmányt irtak. Edgeworth 1888-ban

Starch 1913-ban

Fontos tanulmány ebben a témakörben Hartag és Rhodes műve 1936., újabb keletű tanulmányok Wiseman 1949, Finlayson 1951, Pilliner 1952, Vernon 1954.

Természetesen megvan a lehetősége annak, hogy a vizsgáztatók közötti különbségeket csökkentjük, amelyek a discrepanciák forrásai.

A szubjektív megítélés állandóságát legnehezebb az Esszé típusu feladatok értékelésénél megteremteni. A szakemberek erre is találtak néhány megoldást, melyek közül az analitikus eljárás során különbséget kell tenni: 1./ tartalom,

2./ formai szerkezet

3./ nyelv között

Az utóbbi további alpontokra bontható:

a./ mondat szerkesztés,

b./ morfológia

c./ írásjelek

d./ szókincs.

Ha ezekre figyel a javító és értékelő tanár, megítélése pontosabb lesz mint globális benyomás alapján.

A fogalmazásírást különböző képpen lehet irányítani. Alexander egyik könyvében pl. sok olvasmány-

hoz még folytatást ajánl a szerző, és ehhez elemeket, félmondatokat ad.

Grieve információkat ad a fogalmazás megírásához. Nyilvánvaló, hogy tartalmi szempontból azt értékeli, hogy mennyire felel meg az általa adott információknak.

A test validitásával kapcsolatban a részletesebb ismertetés előtt az alábbiakban összegezhetők az általános alapelvek:

"At the outset, it must be stressed that if validity is to be achieved, discrimination and reliability are necessary conditions. But they are not sufficient. A test may discriminate well and performance on it may be capable of reliable assessment, but it is invalid if it fails to test what it should.

Spearman ezt a következőképpen fejezi ki: "The interrelation of reliability and validity are one-sided. Low reliability necessarily involves low validity, but the converse is not true. Whenever we find bad agreement between different measurements, then we can safely say that the examination is bad. But when the measurements agree we cannot, forthwith say that the examination is good." /11/

## 2./ Növelni kell a kérdés számát

Igy az érdemjegyekkel értékelendő egységek száma szaporodik, és ugyanakkor csökkenteni kell a teszt terjedelmét.

### 3./ Növelni kell a vizsgáztatók számát

Egy vizsgáztató csoport által történő értékelés mindenképpen megbízhatóbb. Ezt az életrészt számos területén sikerrel is alkalmazzák /sport, műkorcsolya, kulturális vetélkedők, ki mit tud stb./

### Predictive Validity

A "validity" kifejezést a vizsga és teszt statisztikusok először korlátozott értelemben használták. A predictive validity a megfelelés numerikus kifejezése volt a vizsgán nyújtott teljesítmény és a későbbi siker kritériumának mintegy előrejelzője. Azt elsősorban szelekcióra használták fel Angliában a 11 + vizsgák során a középiskolák különböző típusaiba történő válogatás céljából, valamint a külföldiek brit egyetemre történő felvételére. Tulajdonképpen mennyiségi fogalom: content validity.

A vizsgáknak és teszteknek nemcsak az a célja, hogy előre jelezze a későbbi sikereket, azt, hogy a tanuló megfelel-e a magasabb követelményeknek. Kétségtelen, hogy azok tartalma befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatot is, minthogy ezek között nagyon szoros kölcsönhatás, összefüggés van. A jól megalkotott teszt segíti a tanítási, tanulási folyamatot, ha a teszt szerkesztő világosan látja a tanítás célját, és annak megfelelően készíti el a tesztet. A tesztnek mindig céltárgyságnak kell lennie, nem ölelheti fel az



egész tantervet, hanem annak az éppen vizsgált egy részére kell korlátozódnia. Ha a beszédképesség magasfoku fejlesztése a tanítás célja, akkor a tesztnek ezt kell ellenőriznie. Nincs semmi szükség arra, hogy nyelvtani terminológiákra tegyünk fel kérdéseket, vagy a fonetikai ismeretek iránt érdeklődjünk.

Ha a teszt tartalma a cél elérésére irányítja az azt megelőző tanulási és tanítási folyamatot, és ha a teszt értékelni tudja azt, hogy ezt a célt mennyire érték el, akkor tartalmi szempontból érvényes.

### Irányzatok a modern nyelvi tesztelésben

A tesztelés elsődleges célja lehet az, hogy a különböző nyelvtanfolyamokon a hallgatók a nekik legjobban megfelelő csoportba kerüljenek.

A már együtt dolgozó csoport, vagy osztály esetében a tanár arra kíváncsi, hogy hallgatói mennyire tanulták meg a tananyagot, mennyire tudják a nyelvet használni kommunikációs szituációkban. Nem utolsó sorban az is célja, hogy az eredmény, vagy éppen eredménytelenség esetén a tanár saját munkáját is tökéletesítse. /diagnostic test/.

A tesztelés nagyon sokat fejlődött az I. világháború óta, amikor tudajdonképpen elindult

világhódító útjára.

Az Association Internationale de Linguistique Appliquée /Aila/ 1975-ös világtalálkozóján Bernard Spolsky a következőket mondta:

"Language Testing: Art or Science?" "Bernard identified three trends in the history of modern language testing: the prescientific trend, the psycho-structuralist trend, and the psycholinguistic-sociolinguistic trend." /12/

1./ A pretudományos irányzat elsősorban a huszas évekre jellemző az USA-ban még hiányzik belőle a statisztikai elemzés, az objektivitás, és a megbízhatóság /reliability/.

Ezek elsősorban írásbeli gyakorlatok voltak, fordítás, fogalmazás, izolált mondatok.

2./ A pszichometrikus-strukturalista irányzat hívei vezették be a pontos, tudományos mérést. Kifejlesztették az objektív technikákat, széles körben alkalmazták a kiválasztós teszteket /multiple - choice test/ és bevezették az elemző értékelést. Javultak a megbízhatóság és érvényesség /reliability, validity/ méréseit szolgáló statisztikai módszerek.

A strukturalista nyelvészek segítettek a problémák azonosításában.

Standardizált nyelvi teszteket készített az Educational Testing Service. Ezek a következők:

- a./ the College Entrance Examination Board  
Achievement test,
- b./ The MIA Coop Test,
- c./ The Graduate Record Test,
- d./ The Test of English as a Foreign Language  
/TOEFL/

Ezeknek a problémája később az volt, hogy nem feleltek meg a gazdaságosság követelményeinek. Értékelésük, adminisztrálásuk nagyon időigényes volt, és külön szakembert igényelt.

### 3./ A pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai irányzat

Elsősorban az integratív, globális tesztre fordít nagy figyelmet, amely a totális kommunikativ hatást veszi figyelembe. A pszicholingvisták azt vallják, hogy az általános nyelvi jártasságra, nyelvi kompetenciára van elsősorban szükség, és tesztelésben is a kommunikativ kompetenciára helyezzük a fő hangsúlyt.

A tesztkészítéskor a tanár figyelembe veszi a pszichostrukturalista és a pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai irányzatokat is. A lehető legobjektívabban akarja tesztel le mérni azt, hogy a tanulók mennyire sajátították el a szókincset, a

nyelvi szerkezeteket egy bizonyos lecke anyagából, de a tanárt az is érdekli, mennyire asszimilálta a tanuló a nyelvi elemeket, és milyen mértékben tudja a célnyelvet kommunikációs célból használni, azt, hogy mennyire jut kifejezésre nyelvi képességében a beszédértésképessége, a beszédképessége, az olvasásképessége, illetve írásképessége.

#### A tesztelés szerepe a tanulócsoportban

Bár a tanárt elsősorban a tanítás érdekli, a teszt is nagyon fontos szerepet játszik az idegen nyelvi programban.

A teszt típusai: 1./ Aptitude Test  
2./ Progress Test  
3./ Achievement Test  
4./ Proficiency Test.

#### A teszt tételek típusai:

- 1./ Multiple-choice
- 2./ Passage items
- 3./ Discrete items
- 4./ Short objective items
- 5./ Communicative items

### Általános teszt terminológiák

1./ teszt és kvíz

2./ Objektív és szubjektív item-ek

/egy helyes válasz, fogalmazás, interju/

3./ Speed test. A hallgatók nem tudják befejezni az adott időn belül.

4./ Power test

Nem mindenki tudja megoldani a tesztet, bár van elég ideje, de egyes részei nehezek lehetnek. Csoportban ezek a tesztek a jobbak.

5./ Formative test

Az a célja, hogy azt mutassa meg, mit sajátítottak el a hallgatók, és hol van még szükségük további segítségre.

Ezzel a problémával Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings és George F. Madans foglalkozott részletesebben a "Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning".c. könyvében. /New York McGraw - Hill 1971.

6./ Summative test

Egy periódus lezárásakor iratjuk, hogy a hallgatókat rangsorba állítsuk.

7./ Norm-referenced test

Az eredményt %-ban fejezzük ki, és összehasonlítjuk hasonló kurzus eredményével.

8./ Criterion-Referenced test

Egy-egy egység végén iratjuk, proficiency teszttel is helyettesíthetjük. Az eredmény alapján történik a csoportbeosztás, a beszédképesség megállapítása.

9./ Discrete-Point test

A fonémák, szókészlet, a nyelvi szerkezetek ellenőrzése céljából írt tesztek tartoznak ide.

/A legtöbb multiple-choice teszt is./

10./ Global language test

Azt vizsgálja, hogy értik, illetve használják a hallgatók a nyelvet szövegben.

11./ A nyelvi kompetencia tesztelése

A tanulók tudásának mélységét, pontosságát vizsgálja a kiejtés, szókészlet, a szerkezetek ismereteinek területén.

12./ Kommunikatív kompetencia tesztelése

A tanulók kommunikatív képességét vizsgálja sajátos helyzetekben.

Az osztályteszt előkészítése

A tanárnak nemcsak a tanítást, annak célját kell megjelölni, hanem a teszt iratást is meg kell terveznie, mégpedig úgy, hogy az elősegítse a tanítás végső célját, a nyelv minél jobb elsajátítását. A végső cél elérése közben közelebbi célokat is kell tűznünk a tanulók elé.

A nyelvi célok osztályozásával kapcsolatban Rebecca M.Valette a következőket jegyzi meg:

"Not all language goals are of equal complexity and importance. A classification system allows the teacher to visualize the relative roles of the various objectives being considered."

The Valette-Disick subject-matter taxonomy organizes objectives from the simplest behaviours /Stage 1/ to most complex /Stage 5/. Moreover, a distinction is made between internal behaviour /primarily the receiving of messages-listening and reading/ and external behaviour /primarily the receiving of messages-listening and reading and external behaviour/ primarily the sending of messages-speaking and writing. The taxonomy is summarized in the following Figure:

Summary of the subject-matter taxonomy

Stage	Internal Behavior	External Behavior
1.Mechanical	Perception: The student perceives difference between two or more sounds rote memory, or letters or rather than under-standing.	Reproduction: The student imitates foreign language speech, writing, gestures, songs and proverbs.

Stage	Internal Behavior	External Behavior
2. Knowledge:	Recognition: The	Recall: The student
The student	student shows he	demonstrates he
demonstrates	recognizes facts	remembers the
knowledge of	he has learned by	information taught
facts, rules and	answering true-	by answering fill-in
data related	false and multip-	or short-answer
to foreign-	le-choice	questions.
language	questions.	
learning,		
3. Transfer:	Reception: The	Application: The
The student	student understands	student speaks or
uses his	recombined oral	writes in a guided
knowledge in	or written passages	drill situation or
new situation.	or quotations not	participates in
	encountered	cultural simulations
	previously.	
4. Communication:	Comprehension: The	Self-Expression: The
The student	student understands	student uses the fo-
uses the fore-	a foreign language	reign language to
ign language	message or a	express his personal
and culture as	cultural signal	thoughts orally or
natural vehic-	containing	in writing. He uses
les for communi-	unfamiliar	gestures as part of
cation.	material in an	his expression.
	unfamiliar situ-	
	ation.	



Stage	Internal Behavior	External Behavior
5.Criticism:	Analysis: The student breaks analyzes or down language or evaluates a literary the foreign passage to its language or essential carries out elements of original research.	Synthesis: The student carries out original research or individual study or creates a plan for such a project.
	style, tone, theme, and to forth.	
	Evaluation: The student evaluates and judges the-appropriateness and effectiveness of a language sample or literary passage. /13/	

Nagyon érdekes és tanulságos, a tanulás-tanítás során végbemenő folyamatok megértését hatékonyan segíti a Wilga Rivers féle model. A szerző ezzel kapcsolatban a következőket jegyzi meg:

"Wilga Rivers has developed a model of the processes involved in learning to communicate. "Skill-getting" requires the acquisition of knowledge and intensive practice. "Skill-using" occurs as the result of purposeful conversation exchange. Rivers insists that language acquisition is not a sequential process in

which students slowly move up the ladder toward communication; rather there is constant interplay from the outset between skill-getting and skill-using activities."

Ezt a folyamatot a következőképpen ábrázolta:

		PERCEPTION
	COGNITION	/of units, categories,
	/knowledge/	and functions/
SKILL-		ABSTRACTION
GETTING		/internalizing rules
		relating categories
		and functions/
		ARTICULATION
		/practice of
	PRODUCTION	sequences of
	/or pseudo-	sounds/
	communication/	CONSTRUCTION
		/practice in
		formulating commu-
		nications/
		RECEPTION
		/comprehension of
	INTERACTION	a message MOTIVATION
	/or real	to
SKILL-		EXPRESSION
USING	communication/	/conveying communi-
		cate
		personal meaning/

### A tesztelés néhány terminológiája

A nyelvi tesztelés terminológiájának használatában gyakori a zürzavar, azért talán nem árt egyes fogalmak tisztázása. Ilyen terminológiák az achievement, attainment, proficiency, aptitude és diagnosis test. Nem csoda, hogy ezeket nem mindig pontosan használjuk, hiszen többnek a jelentése nagyon közel áll egymáshoz, illetve csak árnyalati különbség van közöttük. Ez kitűnik a magyar fordításokból. Elsősorban a proficiency és aptitude, illetve az achievement és attainment szavak jelentése áll közel egymáshoz. Összefoglaló néven predicative tesztnek is nevezzük őket.

1./ Az achievement, illetve attainment tesztek azt vizsgálják, amit a tanulók megtanultak abból, amit egy bizonyos tanterv alapján tanítottak nekik.

Az attainment teszt összehasonlítja az embereket egymással egy adott tárgyban szerzett ismereteik, jártasságuk alapján. Ilyen tesztet természetesen lehet anyanyelvből, idegen nyelvből és egyéb tárgyakból is íratni. A teszt tartalmát az adott tárgy tankönyve, tanterve szabja meg. A tesztkészítőnek arra kell törekednie, hogy az adott lehetőségből jól válogasson, lehetőleg úgy, hogy a tesztben nyújtott teljesítmény az adott tárgyban nyújtott

átlag teljesítményt tükrözze, ugyanakkor adjon lehetőséget arra, hogy a tanuló kellően megmutathassa jártasságát.

Mielőtt a tanár megtervezi tanítási munkáját tudni kell mi az az alap, amire építhet, mi az, amit joggal elvárhat tanítványaitól. Ugyanez vonatkozik a tesztkészítőkre is. Az achievement tesztnek tehát azt kell mérnie, amiről feltételezik, hogy a tanulók megtanulták. Tulajdonképpen egyfajta munka elvégzésének kompetenciáját ellenőrizzük.

Ha a választ arra keressük, hogy milyen angol tudásra van szüksége a tanulónak ahhoz, hogy egy fokozattal magasabb csoportba mehessen, akkor a tesztet gyakran proficiency tesztnek nevezzük. Egyes attainment tesztek, achievement tesztek is, mások pedig proficiency tesztek, mások megint kettőnek a keverékei. A tesztek neve nem mindig igazít el pontosan, mivel egyesek nagyon hasonlítanak egymáshoz.

2./ A proficiency teszt kapcsolatban van mind a múlttal, mind pedig a jövővel, de nem egy összefoglalás jellegű ellenőrzése annak, amit már megtanultak, mint az achievement tesztnél, így a tesztkészítő nem veheti igénybe a tanterveket a teszt tartalmi részének előkészítéséhez, ezt a tartalmi részt magának kell összeállítani.

A proficiency teszt előre is tekint, jövőbeli céljai is vannak, megállapítja a nyelvi jártasságot, amely egy bizonyos célból szükséges /pl. azon a nyelvterületen történő tanulmányok folytatásához, külföldi ösztöndíj elnyeréséhez stb. nem nyelvészeti, irodalmi területen/

Az aptitude tesztnek is jövőbeli céljai vannak, de a nyelvi jártasság a jövőbeni nyelvtanulás szempontjából érdekli. Pl. el tud-e sajátítani egy második, vagy harmadik nyelvet, ezt bizonyos mértékig az anyanyelven történő teszt alapján is meg tudják állapítani. Tehát egy bizonyos tárgykör el-sajátításához szükséges képességeket vizsgálja.

A diagnosis teszt /non-predicative test/ tulajdonképpen nem is illik ebbe a sorba, mert az egyedüli célja, hogy a tanárt arról tájékoztassa, amit a tanulói nem tanultak meg, melyek azok a hibák, amelyeket gyakran elkövetnek. Ezt akár Non-achievement test-nek is nevezhetnénk. Ennek a tesztnek is megvan a nyilvánvaló célja, a tanárt kell tájékoztatnia, /nem a tanulót/, hogy tanítási munkáját tökéletesítse. A teszt egyébként is lényeges része a nyelvtanításnak, amit nem lehet, vagy nem tudunk megtanítani, azt nem lehet teszt formájában sem számonkérni. Ez a fajta teszt, mintegy visszajelzés a tanárnak.

Ha a hallás utáni megértési tesztek használjuk pl. diagnostic tesztként, akkor nem egy általános

képet akarunk kapni a tanuló hallás utáni megértési készségéről, pontosabban nem egy képet akarunk kapni az általános hallás utáni megértési készségéről, hanem annak csak egy speciális területéről pl. hogy tud megkülönböztetni egyes közel álló hangokat.

Pl. elhangzik egy mondat, felmutatnak két képet. Válassza ki a megfelelőt.

The boy is watching the war /cs/

The boy is washing the car /s/

Az achievement és proficiency teszt quantitativ információt nyújt, arra a kérdésre felel, hogy mennyit tudnak a tanítványok. A diagnostic teszt qualitativ és quantitativ információt is nyújt. Nemcsak azt ismerjük meg, mit tud a tanuló, hanem azt is, hogy valamit miért tud, vagy nem tud. /Nem ismeri a réshangot, ezért nem tud különbséget tenni a két szó között.

### III.

#### A teljesítmény ellenőrzése és értékelése

Fontos a tanár számára ahhoz, hogy lássa mennyire sajátították el hallgatói az anyagot, mennyire haladtak a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat terén. Megismerheti a tanulók fogyatékosságait, gyenge pontjait, és tudja hol és hogyan segítsen azokon. Ezek természetesen a tanulóknak is nagyon

fontosak a továbbhaladás érdekében.

Az idegennyelv-oktatásban a tanulói teljesítmény három elemből tevődik össze:

- 1./ A tanulók nyelvi anyagot /lexikai, grammatikai, fonetikai ismereteket/ sajátítanak el, amit kiegészítünk a reprodukáláshoz szükséges bizonyos elemi "primér" készségek kialakításával. /Pl. az írás, olvasás, kiejtés technikája/.

Mindjárt fűzzük hozzá, hogy a nyelvi ismeretek elsajátításán nemcsak az ismeretek emlékezetbe raktározását értjük, hanem a reprodukálásához szükséges bizonyos elemi /primér/ készségek kialakítását is. /Pl. az írás, olvasás kiejtés technikáját/.

- 2./"A fent említett nyelvi anyag alapján a tanulóknál "kifejezésbeli" /szekunder/ jártasságok és készségek fejlődnek ki /beszéd, hallás utáni megértés, írásbeli fogalmazás/. Ezek teszik lehetővé a nyelvi anyag önálló alkalmazását, a nyelvnek az érintkezés eszközeként való felhasználását, a nyelvvoktatás gyakorlati céljának megvalósítását." /15/

3./ A tanulás magasabb fokán bizonyos művelődési anyag birtokába jutnak a tanulók /országismeret, irodalmi, kulturális ismeretek/. Erre a nyelvvizsgára felkészítés során is szükség van, elsősorban az országismeretre.

Ezek közül nagy szükség van a második pontban felsorolt jártasságok és készségek ellenőrzésére, hiszen ezektől függ elsősorban a nyelv gyakorlati alkalmazása, a nyelvi kommunikatív képességek fejlődése. Ami az első pontban felsoroltakat illeti, /grammatika, lexika, fonetika elsajátítása/ elemi jártasságok kialakítása /kiejtés, olvasás, írás/ viszonylag egyszerűsége miatt könnyen megvalósítható.

A jártasság ellenőrzésével már sokkal több a gond, hiszen itt a tanulónak már olyan képességekkel kell rendelkeznie, hogy olyan tevékenységet is végre tudjon hajtani, amit korábban nem tett meg. Ez a tevékenység nagyobb figyelemkoncentrációt, gondolkodást igényel.

Ennek a tevékenységnek a gyakorlása eredményezi a jártasságnak készséggé történő fejlesztését.



"A készség jelentősége éppen abban rejlik, hogy a figyelmet és gondolkodást felszabadítja olyan más folyamatok számára, amelyekhez szükség van gondolkodásra és koncentrált figyelemre". /16/

A primér jártasságok egy bizonyos idő után általában automatizálódnak /kiejtés, az olvasás, írás technikai része/.

A szekudér /kifejezésbeli/ jártasságok csak részben automatizálhatók, hiszen beszélgetés során különböző szituációk jöhetnek és jönnek is létre, ezért a gondolkodásra is szükség van. Nyilván való, hogy a beszélgetés során egy sor automatizált komponensre is szükségünk van. /kiejtés, szókincs, struktúrák stb./

Mivel a jártasság és készség sok komponensből tevődik össze, bonyolult az ellenőrzése, mérése.

Az olvasás /szövegmegértés/ jártasságának ellenőrzésén túl ezekre még alig történtek kísérletek egy évtizeddel ezelőtt.

Az értékelés során különböző normákat vehetünk figyelembe: 1./ Osztálynorma /iskolai közösségben/

Csoportnorma /tanfolyamokon/

Ez mindig relativ, az osztályban, illetve a csoportban lévő hallgatók tudásának összevetésén alapszik.

## 2./ Pedagógiai norma

Azt értékelem, hogy egy bizonyos eredmény elérése érdekében ki milyen erő kifejtést tesz.

## 3./ Objektív norma

### Az idegen nyelvi kommunikativ képességrendszer

"Az idegen nyelvi kommunikativ képességrendszerben az anyanyelvihez hasonlóan négy képességet különböztetünk meg:

- beszédértésképesség,
- beszédkésztség,
- olvasásképesség és
- írásképesség.

E négy rendszert WENN-diagrammal ábrázolva, a legbelső metszetbe a nyelvképességnek nevezett tanult rendszer tehető, amely a négy kommunikativ képesség közös alapja. " /17/

Beszédértés-  
képesség

Beszédképesség

Nyelv-  
képesség

Olvasás-  
képesség

Írásképesség

Az anyanyelvben a kommunikativ képességrendszer a diagrammban ábrázolt sorrendben fejlődik. Először a kisgyermek a beszédértésképességre tesz szert, majd beszél, iskolába kerülés-kor tanul meg olvasni, illetve írni. Az idegen nyelvben ez a sorrend érthető okok miatt majdnem fordított lesz, ezért a továbbiakban annak megfelelően elemzem a négy kommunikativ rendszerhez kapcsolódó képességek fejlettségének mérését, miközben mindegyik képességnél igyekszem a valamennyiben jelenlévő nyelvképességet is vizsgálni, elsősorban a szókincs, illetve a grammatikai drillek és strukturák működését tartva szem előtt.

Szeretném még megjegyezni, hogy ezeket a képességeket az ellenőrzés, illetve mérést illetően nem lehet élesen elhatárolni, mert nagy közöttük az átfedés.

#### IV. Reading test

Az anyanyelven és idegen nyelven történő olvasás közötti különbség a következőképpen summázható:

"There are various purposes in reading - reading for literary appreciation, for specific items of information, for significant information in a given field, for example of usage, etc. - we further define reading in a foreign language as

the grasping of the full linguistic meaning of what is read in subjects within the common experience of the culture of which the language is a central part. Other types of reading are more properly the realm of reading in the native language, e.g. for literary appreciation". /18/

Olvasni megtanulni anyanyelven is nagy erőfeszítéseket kíván, ennek az általános iskolák alsó tagozataiban tanító nevelők a megmondhatóí. Az olvasás tanításának módszere igen gazdag irodalommal rendelkezik, aminek ismertetése túlnő feladatomon. Többek között éppen ezen nehézségek miatt a szülők mégcsak kísérletet sem tesznek arra, hogy gyermekeiket egyszerre tanítsák meg beszélni és olvasni.

"These differences between reading and auditing in language matters the less controlled speed, the bypassing of pronunciation problems, the greater complexity and length of the structures and utterances, and the wider range of vocabulary-are sufficient to require separate materials for reading tests. The tendency to prepare auditory comprehension tests by simply taking a reading test and presenting it orally to the students cannot be recommended." /19/

Nem szükséges attainment és diagnostic tesztet készíteni, mert az angol anyanyelvűek részére ki-

válókat készítettek már.

Megtanulni idegen nyelven olvasni, miután az ember már anyanyelvén megtanult, nem nehéz, csupán az új hangrendszer gyakorlásának kérdése. Lehet, hogy az írott szimbólumok el sem térnek az anyanyelvitől, különösen nem az európai nyelvekben.

A comprehension olvasási tesztek jobbak, mint a hangos olvastatás, amit igen nehéz objektíven értékelni /bár anyanyelven ezt teszik, érthető okoknál fogva./ Ami az olvasás gyorsaságát illeti, itt is lehet objektíven mérni, ha pl. oda nem illő szavakat rakunk a szövegbe és azt alá kell húzniok, és ezt össze kell számolni, ellenőrizni miután összeszedtük. Hátránya, hogy időigényes.

#### Olvasási képesség idegennyelven

Az olvasási képesség és a hallás utáni megértés képessége közötti meglévő hasonlóságok és különbségek kétfélek: egyrészt nyelvi, másrészt pedig ennek grafikus megjelenítése.

1./ Nyelvi problémák:

A nyelvi nehézségek, amelyekkel a hallgatók az olvasás során találkoznak lényegében ugyanazok, mint amikkel a hallás utáni megértés során találkoznak a következő különbségekkel:

a./ Az olvasási tempót a hallgató maga szabja meg, és ha valamit nem ért meg, lehetősége van az ismétlésre.

b./ Társalgás során kérheti bizonyos részek, mondatok megismétlését, de a teszt során erre nincs módja már csak azért sem, mert különböző hallgatóknak más-más részek okozhatnak nehézséget.

c./ A beszélt és írott nyelv között meglévő stilusbeli különbségek is lényegesek. A beszélt nyelv mondatai nincsenek olyan komplexek, mint az írott nyelv. Az írott nyelv szókincse is gazdagabb.

"We boys in the neighbourhood had no place to play except the "streets" /1/. If we wanted excitement the easiest way was to smash something or steal something. I found something better at the Boy's Club. I learned how to swim. I played basketball on one of the "teams" /2/. I made furniture - one of the tables is still in my living-room. I became

a volunteer for the Boy's Club and worked around the Club helping the younger kids. I was President of the "Volunteers" /3/ for two years. The Boy's Club gave me the start I needed to lead a full and decent life. /From literature soliciting aid for Boy's Clubs of America/. " /20/

A kérdések a következők:

1. represents

- A. the only place to play
- B. the place the boy did not play
- C. a good place to play

2. refers to something of

- A. the neighbourhood
- B. the street
- C. the Boy's Club

3. means

- A. boys who offer to do something
- B. the name of a group of boys
- C. the Boy's Club

A választási lehetőséget természetesen megnehezítjük azzal, hogy négy lehetőség közül választatunk.

d./ A minimális hangzásbeli különbséget nehéz felfogni, olvasás esetén ez is világosabb lehet még szövegösszefüggés nélkül is, grafikus ábrázolás miatt.

A grafikus ábrázolás problémáit hajlamosak vagyunk nem túl komolyan felfogni, ha a célnyelv és az anyanyelv írásrendszere nem különbözik egymástól lényegesen. Pedig itt is komoly nehézségekkel találkozhatjuk szemben magunkat, ha egyforma is az ábécé, mert különböző betűk, betűcsoportok az egyes nyelvekben különböző hangokat reprezentálnak /TH, zöngétlen, zöngés stb./

Az olvasási képesség tesztel történő ellenőrzése általában abból áll, hogy az éppen ellenőrizendő problémákat tartalmazó szöveget adunk a tanulóknak. /zöngés, zöngétlen hangzók bath-bathe, rövid-hosszu mgh. sit-seat, azonos helyesírásu-más kiejtésű wind /ai/ wound /au/ wound-ed /u/, hangsúly export /e/ to export /ik/ stb./

Közép és felsőfokon tanulóknak adhatunk választós teszteket is.

"Reading used to be the principal aim of most foreign-language courses. Since the study of literature, which for centuries represented of educational goal of the elite, requires only a reading knowledge of foreign languages, the terms "language" and "literature" were formally equated in the curriculum." /21/



A metodikai irodalomban az olvasás-megértés és olvasásképeség konkrétabb ellenőrzésére találunk példát a szovjet tantervekben. Pontosan meghatározzák milyen terjedelmű szöveget, amely adott mennyiségű ismeretlen szót tartalmaz, mennyi idő alatt kell elolvasni. A paraméterek lehetnek:

- terjedelem
- ismeretlen szó
- teljesítmény/perc

A beszéd és a hallás utáni megértés meghatározása, paramétereinek megszerkesztése még a jövő feladata.

Korunkban a fő hangsúly a beszédre tevődött át, de a 70-es években az olvasás ismét a figyelem középpontjába került. A turista, az üzletember el kell, hogy tudja olvasni az utasításokat, jelzéseket, az étlapot, a programot, az ujságot stb.

Az olvasás mindenek előtt vizuális percepció. Ha a hallgató már megismerkedett a célnyelv írásrendszerével, akkor az írott nyelvet már használhatjuk egyéb nyelvi jártasságainak tesztelésére. /Szókincs, nyelvi szerkezetek stb./

Az olvasási készséget illetően az anyanyelvben is lényeges különbségek lehetnek, és ezek általában még fokozódnak is idegen nyelvben.

Az olvasást mint eszközt a következőképpen tudjuk felhasználni:

képtesztek

1./ Szókincs tesztelésre szinonimák-antonimák /szövegből kivett szavak

ugyanaz szöveg össz-  
szefüggésben

2./ Nyelvtan tesztelés

- nyelvi elemek /névelők, névmások, nem stb./
- transzformációs tesztek

3./ Szavak felismerése

- ha az anyanyelven és a célnyelven azonos helyesírásu, vagy kiejtésü szó van, tudjon köztük különbséget tenni.
- a szócsaládhoz tartozó szavakat felismerje
- a szavak formáinak azonosítása  
"bought a buy" múlt ideje
- az idiomatikus kifejezések megértése.
- az egyes szavak jelentésének kitalálása a szöveg összefüggés alapján.

4./ Szövegmegértés:

- kulcselemek felismerése
- a "deep structure" megértése  
/John is easy to please  
John is eager to please/  
Nem lehet a szavakat tetszőletesen  
cserélgetni a mondatban, mert nem  
mindig lesz értelmes a mondat.

5./ Kommunikáció - hangos olvasás

- az olvasott szöveg lényegének meg-  
értése
- információ szerzés
- szövegértés /választó teszttel ellen-  
őrizhető/

6./ Speciális aspektusok:

- az olvasás könnyedsége
- az olvasás sebessége
- a szöveg értése-felfogása /kérdések/
- a szöveg átalakítása.

A tanulóknak minden 10-15-20. szót kell  
egy folyamatos szövegben pótolni, amire csak akkor  
képes, ha tökéletesen érti azt. Ez természetesen  
nemcsak azt jelenti, hogy a szöveget érti, hanem

azt is, hogy tökéletesen érti a nyelvtani szerkezetet is. Ilyen értelemben véve integrált jártasságot igényel ez a fajta teszt.

Gyakran bírálják azt a tesztet, hogy tulajdonképpen nem azt teszteli, amire szánják. Igaz, hogy a tökéletes kiegészítésnek elengedhetetlen feltétele a szöveg megértése, de ez nem elegendő, ezen kívül a tanulónak még produktivitását is bizonyítani kell. Már pedig jól ismert, minden tesztnek az a kritériuma, hogy azt kell mérnie, amit mérni akarunk, márpedig a nyelvi produkció nem a megértés kérdése csupán. Valamennyi nyelvtanár találkozott már olyan tanítvánnyal, aki jó megért egy nyelvet, különösen, ha más idegennyelv is segíti ebben, de beszélni nem tud. A nyelvi produkciót úgy lehet ebből a típusu tesztből kizárni, ha a válaszokat a tesztkészítő maga adja meg, mégpedig úgy, hogy 3-4 lehetséges válaszból kell a tanulónak kiválasztania az egyetlen jót. Ez tulajdonképpen nem más, mint a multiple-choice tesztnek a cloze procedure tesztel történő összeházasítása.

D. Porter ezzel kapcsolatban a következőket jegyzi meg: "The MCP /Modified cloze procedure/ comprehension test has the virtue of original CP, except, that is has the drawbacks and virtues of the multiple-choice test in addition. The completely open choice in the CP is replaced in the MCP by the restriction to a

set of /e.g./ four alternative choices. There is therefore a possibility that the student may recognise the appropriate word when he sees it, although he might not have been able to give the word if the suggestions had not been made. Nevertheless, such recognition still depends on the student having understood the previous text."

"From a mere theoretical point of view, insofar as the student is required to predict the missing words, he is being tested on his ability to continuously draw from the context clues to the nature of the language immediately ahead: this ability is a measure of reading fluency, and what we may call the 'creative' aspects of the native speaker's reading process.

Full comprehension necessarily involves more than understanding of lexical items alone: comprehension of the grammatical structures used is also implied, together with a grasp of the subtle relationship obtaining between the structure and the lexis." /22/

#### A szókészlet tesztel történő ellenőrzése

A szókészlet alatt, amennyiben tesztel ellenőrizzuk, elsősorban lexikai egységet értünk, bár grammatikai problémákat is felvethet. Tudjuk, hogy az angol nyelvben nagyon gyakran egybeesik

a főnév és az ige alakja: work, to work; walk, to walk; water, to water stb. Ezek grammatikai szempontból két külön szót jelentenek, de lexikailag nagyon közel állnak egymáshoz. A szavak egy nyelv legfontosabb lexikai egységei, de a legtöbb morféma is az /sheep-sheepish, child-childish kifejezések is lehetnek lexikai egységek/. Jack-of-all-trades, son-in-law. stb.

Egy hallgató szókincsének megállapítása nem egyszerű dolog, azért sem, mert egyes szavaknak több jelentése van, több szónak lehet azonos töve és különböző képzőkkel morfémákkal megváltoztatjuk jelentésüket. /Pain painful, painless, painlessness, painfully./ Ezt a problémát még inkább bonyolítják az ebből képzett összetételek. Pl. pain-killer, pain-killing, pain-reliving./ Három szónak azonos a jelentése - fájdalomcsillapító. Az aktív és passzív szókincs között lényeges különbség van az utóbbi javára.

A beszédhez szükséges aktív szókincs ugynevezett Basic English, amely 850 mindenféle célra megfelelő alapszókincsből és 150 nemzetközi szóból áll eléggé ismert. Michael West összeállított egy 2000 szóból álló szókészletet. "A General Service List of English Words" néven. Ezek a szókészletek általában jóval több lexikai egységből állnak,

Az aktív szókincset tesztel ellenőrizhetjük:

a./ Idegen nyelvi szövegben /olvasás/

1./ Kérdés

What do we call a man who examines  
our passports? /A customs officer/

2./ Kérés

Tell me the name of a man who makes  
the wall of a house /Bricklayer/

3./ Befejezetlen mondat: A man that installs  
water is called /a plumber/

My wife's mother is my ...

/mother-in-law/

I have a son and a daughter

The former is 10 and the ... stb.

2./ Képek

Kérdések: What do you see in this  
picture?

What are they like?

What are they doing?

3./ Fordítás idegen nyelvről, vagy az idegen  
nyelvre.

"According to the theory of language testing, the student will tend to transfer his vocabulary habits to the foreign language. He will transfer meanings, forms and distribution of the lexical units of his native language, and thus when these units operate satisfactorily in the foreign language because they

are functionally and formally alike though never identical, there is facilitation of learning and the units will not constitute learning problems. On the other hand, where the lexical units and patterns of the native language will not operate satisfactorily in the foreign language because they are not functionally or formally alike, there will be interference from the native language and the student will have a learning problem to overcome." /23/

Akármilyen formában is állíthatjuk össze a tesztet, a szavak csak mennyiséget jelölnek, semmiképpen sem jelentenek minőséget. Ez azt jelenti, hogyha valaki ismer egy bizonyos szót, az még nem jelenti azt, hogy ismeri a másikat is.

A nyelvtannal teljesen más a helyzet, ha a jelölt a mondatpárok közül helyesen választotta ki az igeidőt /amennyiben ez nem volt véletlen, illetve több mint kettőből kellett választania/ az legközelebb is helyesen választja ki azt.

Azt azért biztosan állíthatjuk, ha valaki 90 feladatot helyesen old meg a 100-ból, az sokkal nagyobb szókincsrel rendelkezik, mint az, aki 30-at



ismer. Ilyen értelemben véve ez már minőségi kifejező is lehet.

Nem szabad a tesztszerkesztőnek elfeledkezni arról, hogy a szókinccset akarjuk tesztelni, nem pedig az intelligenciát, jóllehet a kettő között lényeges korreláció van. Ezért a tesztből ki kell hagyni az olyan tételeket, amelyek a hasonló műveltségi anyanyelvűek sem tudnak megoldani.

Mind az aktív, mind pedig a passzív szókinccset lehet tesztel ellenőrizni úgy, hogy mind a feltételezetten aktívan használt szavakból, mind pedig a passzív szókinccsből tetszőlegesen kiválasztunk bizonyos mennyiséget, /100-150-200-ikat/ és azután ugyanazzal a számmal megszorozzuk a kapott mennyiséget.

A passzív szókinccs ellenőrzése megbízhatatlan, a hallgató ugyanis a legnagyobb jóindulat mellett sem tudja megkülönböztetni az aktív szókinccset a passzívtól. Ez teljes bizonyossággal akkor derülne ki, ha a beszédhelyzetben megfigyelhetnénk őket, de ez csaknem lehetetlen, nem is beszélve arról, hogy egységesen, objektíven nehezen értékelhető.

### Grammatical Structure

Mindenek előtt R.Ladót szeretném idézni, hogy tisztázzuk, mit értenek a modern nyelvészek a nyelvtan, a nyelvtani szerkezet fogalmán, ami lényegesen megváltozott a latin nyelv egyeduralkodása óta, és mit jelent ez az anyanyelvi beszélőnek és a tanulóknak.

"Modern grammarians - probably since Otto Jespersen's time for English - try to collect and analyze examples of actual usage. Linguists to analyze and classify any and all languages including their own. Some linguists such as C.C.Fries and others have recently attempted to lay bare the basic grammatical structure of English, the central framework upon which hang the countless variations of usage. From the modern linguistic point of view the native speakers of a language have mastered the basic structure of their language, that is, the basic underlying patterns on which they build sentences and sequences of sentences. Thus when native speakers study grammar they usually become involved, not in the basic framework, which they "know", but in problems of variant usage, of dialect differences, of social differences, of style, of stylistic effects, etc."

"In the contrast with this the non-native speaker who is learning the language does not know its

structure. He needs to acquire this basic framework in order to master the production and comprehension of the typical sentences of the language. Yet he and those who teach him often forget this fact and proceed with the teaching and learning of the foreign language as if it were the native language: they take up matters of variant usage, ect., losing sight of the central structure of the language and ignoring its importance and its difficulties." /24/

### Nyelvtan

A nyelvtannak tesztel történő ellenőrzése nem azt jelenti, hogy nyelvtani szabályokat kérünk számon. A nyelvtani formák és szerkezetek megválasztása mindig a teszt eljáratól és választott módtól függ. Ennek legáltalánosabb, legelterjedtebb és legegyszerűbb módja az olvasás. A teszt szintje itt rendkívül fontos.

Kezdő fokon, hogy felismerik-e a rendhagyóságot, az erős igéket, a vonzatokat, ilyen teszteket is adhatunk, illetve a tesztbe ilyen tételeket is betehetünk:

I ... him a book yesterday

a/ give

b/ given

c/ givet

d/ gave

Középhaladó és haladó fokon ezek a tesztek már  
tul egyszerűek, nem diszkriminálnak egyáltalán.  
Itt már sokkal inkább olyan tételekből kell ösz-  
szeállítani a tesztet, amelynek minden pontja jó  
önmagában, de nem az adott mondatban.

I can't go now

a./ I'm working

b./ I work

c./ I have worked

d./ I'm to be worked

Haladó fokon célszerű igeidő, igealak kiválasz-  
tását is szorgalmaznunk, a határozó helyét, illet-  
ve azt megfelelő igealakokkal használni.

a./ On weekdays I am always going there

b./ On weekdays I alwaysgo there

c./ Always on weekdays I go there

d./ Always on weekdays I am going there

A nyelvtani pontokat a nyelvben betöltött fon-  
tossági szerepük miatt, /ami lehet gyakori alkal-  
mazás, egy komplex szerkezet alkotó eleme miatt  
tesszük be a tesztbe./

Nem szabad elfeledkeznünk arról a fontos  
tényről, hogy egy olyan nyelvben szerzett ismere-  
teket akarunk ellenőrizni, amit még nem sajátított-  
unk el, és ebben lényegesen különbözik az anya-

nyelvtől. A tanulóknak az alapismereteket kell először elsajátítani, és aztán erre lehet felépíteni a további ismereteket. A legelső tanítási óráktól fel kell hívni a figyelmet az alapvető nyelvtani szerkezetekre, hiszen ezek figyelmen kívül hagyása a későbbiekben nagyon sok gondot okozhat.

A szavak mondatokba történő rendezésének, valamint a szó alkotó elemeiknek szavakba történő rendszerezése alkotja egy nyelv nyelvtani rendszerét. Azt a minimális nyelvi egységet, amely teljes kommunikációs közlést tartalmaz, mondatnak nevezzük.

A szavak morféimákból állnak. A morféma egy nyelvnek legkisebb jelentésváltozást előidéző egysége. Pl. - s - aminek a kiejtése háromféle lehet - attól függően, hogy milyen a szóvégi hangzó. Zöngétlen msh. esetén - s, zöngés msh. és mgh. esetén - z -, sziszegő hang esetében pedig - iz - . De a morféimákat, amelyek fonémákból állnak, használjuk az angolban az igék jelen idejű egyesszám harmadik személyében, a fenti kiejtéssel. Ezek kívül még a szászos genitivusznak is ezek a morféimái.

Az alapstrukturák /sentence patterns/ begyakorlása megkönnyíti a tanulási folyamatot, az önálló mondatalkotást, hiszem többször egy-két szó behelyettesítésével új jelentésű mondatot tudnak

alkotni a tanulók.

I am a student /boy/ doctor.

You are a student /boy/ doctor.

He is a student /boy/ doctor.

We are students /boys/ doctors.

Tesztelés szempontjából fontos tudni azt, hogy gyakran különböző nyelveknek azonos grammatikai kategóriáik vannak, de az ahogyan kifejezik ezeket, már nagy eltéréseket mutat. Ezen a területen, a tanítást nagyban segítheti az anyanyelvvel történő összevetés, az azonosságok és különbségek megmutatása, megtalálása. Felhasználhatjuk még a más idegen nyelvekkel történő összevetést is, de nagyobb tanulmányi csoportban az kevesebb haszonnal járhat, mert ritkán adódik az a szerencsés helyzet, hogy többen is egy és ugyanazon másik idegen nyelvet ismernek.

A következő nyelvtani kategóriák sok nyelvben megtalálhatók: a nem, szám, személy, eset, igealak, az alany-tárgy kapcsolat, mód, alany-ál-lítmány szerkezet. A magyar nyelvben ezek közül egyedül a főnevek neme hiányzik, de ezt a fogalmat a tanulók már megismerték az orosz nyelv tanulása során, ahol ez lényegesen több gondot okoz a tanároknak, hiszen az angol nyelvben a "nem" kérdése lényegesen egyszerűbb.

Ezeknek a kategóriáknak az ismerete nagyon fontos, de korán sem biztos, hogy elegendő a kommunikációhoz. És ennek az ellenkezője is gyakran előfordul. Valaki szépen, folyamatosan beszélhet egy idegen nyelvet, de lehet, hogy nem tudja a beszédrészeket, a szerkezeteket a fenti módon elkülöníteni. Ebből az következik, hogy ezek tanítására, tesztel történő ellenőrzésére nagyobb gondot kell fordítani.

Ahhoz, hogy jó tesztet tudjon valaki készíteni, jól kell ismernie a tanított nyelv nyelvtani rendszerét, és ennek az anyanyelvvel történő összevetése után tudja, hogy melyek azok a szerkezetek, amelyek gondot okoznak a tanulóknak, és ezekre már a tanítás során különös gondot kell fordítani. Ahol csak lehet, mindig össze kell hasonlítani az idegen nyelv szerkezetét az anyanyelvével. Ha a szerkezeti azonosságokra, és főként ha a különbségekre állandóan felhívjuk a figyelmet, akkor egy bizonyos tesztet eredményesen lehet használni, bármilyen könyvből tanultak is, természetesen a tudás fokozatnak megfelelően. Általában a tesztek szókincsének megértése nem okoz gondot a hallgatóknak, sokkal inkább probléma a megfelelő igevonzat, előjárósó, pontos igealak stb. kiválasztása. Különösen gyakran követnek el hibát, ha ezek nem esnek

egybe a magyarral /arrive at/ in, to be late for, ask for, enter, exclaim at /tiltakozik valami ellen/ persist in, insist on stb.

A vonzatos igék, mint a nyelvtan egyik kardinális része, igen sok gondot okoznak tanárnak, tanulónak egyaránt. Ezen belül is sok hibát követnek el az "of" vonzatok esetében, ami teljesen eltér a magyarban használt rag jelentésétől. Accuse of, approve of, beware of, complain of, cure of, deprive of, dream of, think of. A magyarban gyakran fordítjuk -val-, vel-, tól-, től raggal, ezért gyakran "from" vonzatot használnak "of" helyett.

#### A nyelvtani szerkezetek összehasonlítása

A két nyelvnek szerkezetéről szerkezetre történő összehasonlításával kapcsolatban R.Lado a következőket jegyzi meg:

"For each structure we need to know if there is a structure in the native language /1/ signaled the same way, that is, by the same formal device /2/ having the same meaning, and /3/ similarly distributed in the system of that language". /25/

Egy példával szeretném ezt illusztrálni. Mind az angolban, mind pedig a magyarban van kérdő-



mondat; eddig nincs szerkezeti probléma /1/, jelentésbeli probléma /2/. Az angol a kérdőmondatot a "do", "does" és a "did" segítségével szerkeszti meg, formális jelölési probléma, /1/ mivel a magyar ezt nem használja. Ezért fordul olyan gyakran elő, hogy tanulóink nem használják a kérdezés segédigéjét.

Részletesebb tennivalók:

Első lépés: Az adott nyelvek lehető legjobb szerkezeti leírását kell megadni. Ennek tartalmaznia kell a formát, a jelentést és a szerkezet disztribúcióját.

Második lépés: Kompakt formában kell összegezni az összes szerkezetet. Az angolban pl. a kérdéstípusokat, az állítómondatokat, kérdéseket, felszólításokat, az ezzel kapcsolatos információt stb.

Harmadik lépés: A két nyelv szerkezetének lényeges összevetése pattern-ről-pattern-re. A magyarban pl. a kérdőmondat szórendjének nem kell okvetlen fordítottnak lenni, nem kell továbbá kitenni a személyes névmással kifejezett alanyt. Ezután a problémák azonosságuk alapján nagyobb csoportba vonjuk össze. Pl. a "do"-val való kérdezés,

ami a szórendet illeti, azonos a többi segédigével, /can, may, will stb./ lehet egy csoportba sorolni. Hasonlóan kell megszerkesztteni a kiegészítendő kérdéseket is, csak az intonációjuk más /az előbbi emelkedő, az utóbbi ereszkedő/, tehát ezek a problémák mind egy nagy csoportba tartoznak.

Válasszunk külön a felismerés és az aktív használat közötti problémákat, hiszen ezek nem azonosak. Még mindig a "do" segédigénél maradva, a hallgató felismeri szerepét, ha hallja, de használatában bizonytalan.

A nyelvtani szerkezet tesztel történő ellenőrzése - mint sok másnak az ellenőrzése is - természetesen történhet szóban is, egyenként, kis csoportban, tanulócsoportban.

Kezdő fokon, különösen az első órákon, amikor a környezettel ismerkednek idegen nyelven, igen eredményesen használhatjuk a képeket, egyrészt a megértés ellenőrzésére, másrészt gyakorlásra, kérdés-felelet formájában.

The boy hit the car.

The car hit the boy.

A szórend fontosságára hívjuk fel a figyelmet, valamint a tárgyrág hiányára.

Később a képek összetettebbek, bonyolultabbak lehetnek, amit nagyon sokféleképpen tudunk felhasználni. Diafilmek kérdés-felelet, önálló leírás stb. formájában alkalmazhatók mind a tanításban, mind pedig a tanulók ismereteinek ellenőrzésében.

Cselekedtetés: A tanár felkéri a tanulót különböző cselekvések elvégzésére /megértés ellenőrzése/

Pl. It is dark

The light is switched off

Go and switch it on.

Miközben azt ellenőrzöm, hogy a tanuló mennyire értette meg a mondataimat, a cselekedtetés közben arra is kérhetem, hogy mondja azt, amit csinál

I am going to switch the light on

or I am going to switch on the light.

or I am going to switch it on.

Mivel tanulmányaink kezdetén előkerülnek a következő igék: switch on/off

turn on/off

put on/off

take on/off

ha megtanítani még korainak is tartom a verbal phrases legfontosabb szabályait, nagyon hasznos ha felhívom figyelmüket arra a fontos tényre, hogy

a főnévvel kifejezett tárgy az ige és vonzat közé, illetve a végére is kerülhet, de a névmással kifejezett tárgy mindig csak közéjük. Hogy mi a verbal phrase, részletesen csak később több példával illusztrálva taníthatjuk meg.

Azokban a tesztekben, ahol a tanulónak két lehetséges válasz közül kell megadni a helyeset, nagy az esélye a kitalálásnak. Ezért ezeket a tesztek inkább nehezebb, több választással kell nehezíteni.

Legáltalánosabbnak tűnik az olyan teszteknek a gyakorlatban történő alkalmazása, ahol a jelölteknek négy eshetőség közül kell a helyeset kiválasztani. A szerencsének itt már lényegesen kevesebb szerepe van. Általában azonban a lehetséges válaszok közül legalább egyet, de gyakran kettőt lehetetlen a mondatba rakni, illetve rögtön észreveszi a jelölt, hogy azok nem lehetnek helyesek, tehát a választás itt is gyakran kettőre szűkül.

"Your mother might be - to you now.

A/ Write B/Writing C/ Writes

D/ Written

Az angolban az igék használata a legbonyolultabb dolog, de a tesztek megírásakor véleményem szerint nem ezek okozzák a legtöbb gondot, mert a nyelvtan néhány alapszabályának pontos ismerete, illetve azok helyes használatának ismerete nagyon sok hibalehetőséget kiszűr. /Pl. a szenvedő igeragozásban a főige csak harmadik szótári alakban fordulhat elő, a módbeli segédigék után csak valamilyen főnévi ige-nevet használhatunk stb./

A viszonylag egyszerűbbnek tűnő, de éppen olyan nehéz nyelvtani szabályokat időnként nehezebb jól megtanítani, következésképp a tesztek során gyakrabban hibásan oldják meg. Pl. a lot of, much, many közötti választást sokat elhibázzák

We have not got ... chairs. Sokan elfeledkeznek arról, hogy a kijelentő állító mondatban a jó, illetve a legjobb válasz a "lot of". A mondat pontos értelmezésének nehezebb változata, amikor a szerkezeti probléma magában a kiválasztható mondatokban is megvan. Pl. Martin visited the teacher. John saw them. Választható mondatok, amelyekben szerkezeti problémák vannak:

- 1./ "Mr. Martin knows who visited John.
- 2./ John knows who visited Mr.Martin.
- 3./ The teacher knows whom John visited.
- 4./ John knows whom Mr.Martin visited.
- 5./ John knows whom the teacher visited." /26/

A helyes válasz a 4.pont. A probléma az, hogy kit látogat meg x, illetve ki látogatja meg x-et.

A hallgatók anyanyelvének felhasználása a megértés ellenőrzésére régi és gyakran alkalmazott módszer. Megvan az az előnye, hogy mivel a hallgató anyanyelvét jól ismeri, könnyen kiválaszthatja a legmegfelelőbb választ. A megértést így legtöbbször pontosan lehet tesztel ellenőrizni.

A hátránya ennek, hogy fordításra kényszerítjük a hallgatót. Ez nem minden esetben jelent egyértelműen hátrányt, mivel a nyelvvizsgákon az írásbeli vizsgán középfokon anyanyelvre, felsőfokon pedig még idegen nyelvre is fordítani kell, illetve csak ebből áll az írásbeli vizsga.

A modern nyelvtanítás a fordítást általában csak mint szükséges rosszat ismeri el a tanítás, a teszt eljárásai között. Közismert dolog az, hogy ahogyan a hallgatók előbbre haladnak tanulmányaik során, egyre inkább mellőzhető az

anyanyelv használata - mivel a hallgatót a két nyelv közötti oda-vissza kapcsolásra készítjük, ami nagyban nehezíti a tanulási folyamatot, illetve hátráltatja az idegen nyelven történő gondolkodás alapjainak lerakását. A modern felfogás szerint, mivel a beszédkészség szerepe egyre fontosabb lesz - a fordítási technikát a tesztekben csak akkor kell alkalmazni, ha más technikával nem tudunk valamit hatékonyan teszttel ellenőrizni.

Bizonyos nyelvi szaturációra kell törekednünk a tanítás során, hogy az óráink minél hatékonyabbak legyenek, és ha ezt jól csináljuk, akkor az ellenőrzést is így tudjuk megtervezni.

A fordításról, a mellette illetve ellene szóló érvekről később még részletesen szó lesz.

### A nyelvek összehasonlítása

A nyelvek szisztematikus összehasonlításnak szükségessége a tanítási anyag és a teszt megszerkesztése szempontjából rendkívül fontos, /anyanyelv-cél nyelv/.

" The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native

language of the learner." /27/

A két nyelv összehasonlítása kulcsfontosságú szerepet játszik a nehézségek feltárásában. A gyakorló tanárok tapasztalhatják, hogy azok az elemek, amelyek hasonlóak a két nyelvben nem jelentenek nehézséget a tanulásban, azok az elemek viszont, amelyek eltérnek, komoly gondot okoznak. Ha már egyszer a tanár ismeri a problémákat, jobban meg tudja szervezni tanítási munkáját. Ennek felismerése nagyban segíti a hatékony tesztelést is. Maga a tesztelés nagy fejlődésen ment keresztül az utóbbi évtizedekben, amíg a nyelvtani szabályok, a szavak ismeretének vizsgálatától, aminek nagyon kis köze van a nyelv beszéléséhez, eljutottak a mai legfejlettebb formákhoz, a multiple-choice és a listening comprehension tesztekig /az utóbbi hangosított anyaggal ellátva./ Ezek alkalmazása nagyon kedvezően befolyásolta a nyelvtanítást.

A fejlődés különösen nagy volt a kiejtés tesztelésében, és ez a változás közvetlen kapcsolatban van a fonémák összehasonlításának alkalmazásával. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy amikor idegen nyelvet tanulunk, hajlamosak vagyunk arra, hogy az anyanyelvünk fonémáit és azok variánsait, a hangsúlyt, a ritmust, az intonációt átvigyük a másik



nyelvre.

The Use of Error Analysis and  
Contrastive Analysis

A kontrasztivitás két nyelv közötti hasonlóságok és különbségekből áll. Ezen elemeket általában mindig felhasználták az idegen nyelvek tanításában. Az utóbbi 20-25 évben egyre inkább elterjedt használata a nyelvtanulás során jelentkező nehézségek meghatározására, illetve annak megoldására. Vannak olyan vélemények, hogy a CA szerepét túlbecsülik.

Ez a következőkben foglalható össze:

A/ "CA can only predict some of the learning problems. Many learners' errors are due to complexities within the foreign language, or are due to general learning strategies, observable both in the first-and the second-language learner and independent of the learners' native language.

B/ Predictions of CA are often ambiguous and vary, depending on the linguistic model used in describing the native and the foreign language. /Haugen 1954./

C./ The points of difference identified in CA  
may not cause the same degrees of difficulty.

/Slama-Cazacu 1970./ /Stockwell and Bowen  
1965./ Moreover, the difficulties may be  
different in production and perception.  
/Nemser 1971./, /Duskova 1969./, /Hirvonen  
1970., Ohlsson 1972./ This can-not be  
predicted by CA.

D./ CA assumes that the whole of the systems of  
the native and the foreign language come into  
contact. In fact, the learner is only exposed  
very gradually to the foreign language, and  
CA. has no way predicting the identifications  
made by the learner. /Nemser and Slama-Cazacu  
1970./

E./ CA assumes that the learner uses elements which  
belong to the native, language in the foreign  
language. However, he may use elements or  
contructions which do not belogn to either  
language. /Nemser and Slama-Cazacu 1970.,  
Corder 1971./ These cannot be predicted by CA."/28/

A fenti és egyéb, itt nem említett okok  
miatt, a CA a már ismert és tapasztalt nehézségek,  
problémák megmagyarázására lehet felhasználni.

Nem pedig a várható nehézségeket kell vele prognózisszerűen megadni. Más szavakkal, tulajdonképpen a hiba analízis egy része. Éppen azért a gyakorlatban inkább csak a tapasztalt tanárok tudják ezt elvégezni, illetve alkalmazni.

A kontrasztív analízis két formáját használhatjuk. A "strukturálist" és a "transzformációt" R. Lado "Linguistics across Cultures" /1957./ c. úttörő jellegű könyvében a grammatikai struktúrák általános kontrasztív megközelítésével kapcsolatban a következőket írja:

"We begin with an analysis of the foreign language and compare its structure by structure with the native language. For each structure we need to know if there is a structure in the native language /1/ signaled the same way, that is, by the same formal device, /2/ having the same meaning, and /3/ similarly distributed in the system of that language" /29/

"Fries ezzel kapcsolatban a következő megállapítást tette:

"...the most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner." /30/

A transzformalisták azon az alapon támadják a strukturalista kontrasztív megközelítést, hogy azok csak az ugynevezett "surface" strukturákat hasonlítják össze, ők pedig a "deep" strukturákra összpontosítják figyelmüket. Erről így vélekednek: "...at the "deepest" level of analysis we need a theory which distinguishes explicitly between deep and surface phenomena."

Két nyelvi szerkezet transzformációs kontrasztív megközelítéséről véleményét a következőképpen összegezi Moulton: a mondat bizonyos sorba rendezett szavakból áll. De nem elég ha csak ennyit tudunk a mondatról. A mondatnak szerkezete is van, a szavaknak, különösen az angolban, elég kötött a szórendje is. Lássunk egy példát:

The teacher asked the student. Ez a mondat két részből áll. The teacher és asked the student. A másik részének két összetevője van asked és the student. Így az egész mondatnak bizonyos hierarchikus szerkezete van, melyben bizonyos alkotóelemek tartalmazzák a többi elemet.

Kevésbé nyilvánvaló, de hasonlóan fontos az a tény, hogy a mondatnak van ugynevezett "deep" szerkezete is. Ez tulajdonképpen abból adódik, hogy el tudunk vonatkoztatni a mondatok konkrét jelentésétől. Lássuk a hasonlóságokat és különbségeket a következő két mondat között:

John is easy to please /Johnnak könnyű  
tetszeni/ és John is eager to please . /John  
nagyon tetszeni akar./

Látszólag a két mondatnak hasonló szerke-  
zete van, de mégis teljesen különbözőek. Az első  
mondatban John a mondat tárgya, a másodikban pe-  
dig alany. A felszíni struktúra ezt nem fejezi  
ki, az angolul beszélők mégis tudják ezt a kü-  
lönbséget.

D.McNeill ezt a problémák a következőképpen fog-  
lalja össze:

"Grammatical relations, such as subject  
and object, are carried by structures not directly  
apparent in the surface form of sentences. We  
know something of 'abstract' linguistic features,  
aspects of sentences that lie behind their manifest  
form. The deep structure of sentences carries such  
abstract knowledge. Deep structures must, accordingly  
be different from the corresponding surface  
structures, and even the simplest sentence has an  
underlying structure that differs in some respect  
from its manifest form. The problem for a theory  
of language acquisition is to explain the  
development of such abstraction.

A key linguistic concept is the notion of grammatical transformation. A transformation is a rule of grammar that relates deep structures to surface structures." /31/

"...plot the two deep structures /they are usually remarkably similar/, then plot the two surface structures /they are usually remarkably different/, and then note the contrasting, transformational /recoding rules that connect the two." /32/

Ez az irányzat is megkapta a maga bírálattát elsősorban azért, hogy a generatív-transzformációs nyelvtan a lingvisztikai kompetencia nyelvtana inkább, mintsem beszélni tanítása. A problémákat ugyan megmagyarázza, de csak áttételesen lehet köze nyelvtanítás céljához, így a nyelvtanárok nem sok gyakorlati hasznát vehetnék.

#### Megjegyzés a fejezethez:

Általában az ugynevezett "formal" tesztek-ről beszélek. "informal" teszteket bárki készíthet, illetve készít is a napi tanítási, ellenőrzési munka során.

Az, hogy mit fogadunk el ilyenkor és mit nem, az azok mindentől függhet. Legtöbbször csak az a célja, hogy egy rövid tananyag ismeretét

mérjük, megállapítjuk a csoport előrehaladását, illetve a csoport egyes tagjainak az adott anyag-részben elért rangsorát.

#### V. Writing test

Hogyan kell az írásrendszert összehasonlítani?

Az írásrendszer tanulása nem azonos a nyelv tanulásával.

Leonard Bloomfield erről a következőket írja:

"Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks. In some countries, such as China, Egypt, and Mesopotamia, writing was practised thousand of years ago, but to most of the language that are spoken today is has been applied either in relatively recent times or not at all. Moreover, until the days of printing, literacy was confined to a very few people. All languages were spoken through nearly all of their history by people who did not read or write; the languages of such peoples are just as stable, regular, and rich as the language of literate nations." /33/

Az írásrendszernek is megvannak a maga problémái, amelyek különböznek a nyelv tanulásának problémáitól.

Ha két nyelv írásrendszere egybeesik, mint az angol és magyar esetében, hiszen mind a kettő a latin ábécét használja, akkor az olvasási habitust, amivel anyanyelven rendelkezünk, át akarjuk vinni az idegen nyelvre.

Az írásrendszer típusai a közvetkezők:

1./ Alfabetikus rendszer: A szimbólumok, fonémákat jelölnek. A világ legtöbb írott nyelve ehhez a rendszerhez tartozik. Az egyiptomi hieroglifákból fejlődött ki a föníciai íráson keresztül, amely csak a mássalhangzókat jelölte a görögig, amely már ismerte mind a mással, mind pedig a magánhangzókat. A legismertebb ábécé a latin, arab, ciril és a görög.

2./ A szótag szerinti írás: A szimbólumok inkább szótagokat, mint fonémákat jelölnek. Ilyen például a japán, vagy az amerikai indiánok nyelve.

3./ Logografikus írás: A szimbólumok szavakat jelölnek /vagy morféimákat/ a kínai ennek klasszikus példája.

Az összehasonlításnál mindkét írásrendszert elemezni kell, miközben összehasonlítjuk azokat, hogy megtaláljuk bennük az azonosságokat és kü-



lönbségeket.

A Note on "Writing Versus Speech" című cikkében Mishael Sharwood Smith kifejti, hogy nem ért egyet azzal, hogy a beszélt nyelv tanítása ilyen nagy hangsúlyt kap, aminek nyilvánvaló következménye az, hogy elhanyagolják az írás tanítását. A szerző azt azzal a paradox helyzettel indokolja, hogy a beszélt nyelvet csak az írással lehet megjavítani, éppen ezért az írást tartja fontosabbnak.

Véleményét azzal is igazolni igyekszik, hogy az ember sokkal könnyebben talál olvasni valót, könyveket, folyóiratokat, mint beszélgető partnert, lemezt, rádiót, vagy magnót. Nem tartja fontosnak, illetve túlzásnak tartja a kiejtés nagyfoku hangsúlyozását is. A kiejtésnél nagyobb hangsúlyt helyez a szókincsre és a szerkezetre.

Nem minden ember rendelkezik az alkotó módon történő írás képességével, ha beszél is egy nyelvet, mivel ez tehetséget, gyakorlást igényel. Igaz, hogy egy fogalmazás tartalma és stílusa is fontos, de az a tesztel történő mérésnek mindegyik külön-külön feladata. Tulajdonképpen a kreatív módon történő írás képességére csak akkor tehet valaki szert, ha már teljesen elsajátította a nyelvet.

R.Lado az idegen nyelven történő írás képességét a következőképpen határozza meg:

"We will then define writing a foreign language as the ability to use the language and its graphic representation productively in ordinary writing situations. More specifically we mean by writing a foreign language the ability to use the structures, the lexical items, and their conventional representation, in ordinary matter-of-fact writing. This definition parallels those given for the other language skills and like them it provides definite criteria for the preparation and scoring of tests. We recognize then two major elements and the graphic representation of the language." /34/

A fogalmazást gyakran alkalmazzák az írásbeli készség ellenőrzésére. A hátrány az, hogy nehéz objektívan értékelni, és a hallgatóknak lehetősége van elkerülni azokat a problémákat, amelyek gondot okoznak nekik.

Képek, képsorok, események leírásánál is a legtöbb gondot az objektív értékelés jelenthet, sokkal könnyebb értékelni a kiegészítő teszteket.

Kihagyjuk az írásjeleket, betűket, szavakat, nyelvtani szerkezetet és ezeket kell a hallgatóknak pótolniuk:

Pl.: "Can you help me / / "Yes I can"

The customs officer examined our  
luggage at the border.

"My wife's mother is my ... stb.

Ez a típusu nehezebb, bonyolultabb, mint a kiválasztós, mert a hallgatót arra kényszerítjük, hogy maga adja meg a választ, azért célszerűbb is ezt alkalmazni.

Az ilyen típusu tesztet meglehetősen nehéz elkészíteni, különösen úgy, hogy csak egy lehetséges választ kapjunk, illetve az is előfordul, hogy a mondatunk, amire egy szóval kell válaszolni, túl hosszú lesz, esetleg nehezebb megérteni, mint válaszolni rá.

"A collection of books or the place where  
they are kept" /library/

"A person who prepares for publication  
work written by others" /editor/

Igazán megnyugtató eredményt akkor tudunk elérni, ha a különböző típusu teszteket alkalmazzuk.

Ami a teszt tartalmát illeti, amennyiben fogalmazásról van szó, azok csak legáltalánosabb, legismertebb dologra korlátozódnak /család, munka,

barát, kirándulás, otthon stb./ A legfontosabb az, hogy a tárgyról szóljon, bizonyos információt nyújtson a témáról, de semmiféle művészi ábrázolásra, megfogalmazásra nem szabad gondolni. Nem elhanyagolható szempont az, hogyan használjuk a különböző kötőszavakat gondolataink összekapcsolására, azonosságok, ellentétek kifejezésére /besides, furthermore, similarly, therefore, consequently, however, thus, nevertheless stb./ Ezt a tanítás folyamán kíváncsian lehet az Alexander II. kötele Practice and Progress című könyvben gyakorolni.

"Of four language skills, writing may be considered the most sophisticated. In listening and reading, student receive a message formulated by another; their role is receptive even though they may be actively interpreting and analyzing what are hearing or reading. In speaking, students are engaged in communicating their own ideas and feelings, but with approxiamations and explanations: conversation involves give-and-talk with interlocutor. Communication through the written word, on the other hand, possesses a certain degree of finalty and demands real proficiency from the writer if it is to be effective." /35/

Az írott formában történő kommunikáció esetén a hallgató magára van utalva, hogy eredményt tudjon felmutatni, egész sor fejlődési fokozaton kell keresztül mennie a szókincs, a helyesírás, a nyelvtan alapos ismeretével kell, hogy rendelkezzen. Hagyományosan az írást, illetve az írás képességét fordítással ellenőrizték. Az utóbbi időben mind a tanárok, mind pedig a nyelvi szakértők megkérdőjelezték a fordítási tesztek validitását. Ennek a tesztnek a sikere sokszor a szó ismeretén alapuk, illetve ha a szót nem ismeri a tanuló, nem sikerül a teszt, gyakorlatilag tehát inkább a szókészlet vizsgálatát végezzük.

A diktálás volt egy másik hagyományos módszer. A tudomány mai felfogása szerint az ilyen tesztnek elsősorban a tartalma a fontos, az, hogy a közlés világos, érthető legyen, jól tagolt, a szöveghez illő szavakat válassza ki a hallgató, hogy az anyanyelvi beszélő megértse azt. Természetesen, hogy az ilyen kommunikatív tesztet nehezebb objektíven, számszerűen értékelni. A fő dolognak a validitását kell tekintenünk, az, hogy az írás képességét mérje.

A következő típusu teszteket irathatjuk:

/Csak felsorolás erejéig/

- 1./ Másolás
- 2./ Helyesírási teszt /különálló szavak/
- 3./ Írásjelek kirakása
- 4./ Lexikai egységek ismeretének ellenőrzése  
/egy szónak több jelentése van: bank,  
race, wind, lay stb./
- 5./ Képteszt /leírni valaminek a részeit/
- 6./ Szókincs vizsgálata szövegből kiindulva
- 7./ A célnyelven történő deffiníció meg-  
adása /what do you use to clean your  
teeth?/ /A tooth-brush/
- 8./ Anyanyelven megadott szó ekvivalensének  
megadása
- 9./ Szinonimák megtalálása szövegben
- 10./ Antonimák megtalálása szövegben
- 11./ Mondatszerkesztés /megadott szavakból/
- 12./ Kiejtés
- 13./ Traszformáció /más személybe, más ige-  
időbe stb./
- 14./ Mondatok összekapcsolása
- 15./ Kérdés-felelet
- 16./ Válaszhoz kérdés szerkesztés
- 17./ Fogalmazás
- 18./ Felolvasott szöveg leírása
- 19./ Interju készítés

20./ Levélírás

21./ Fordítás

A tanár szabja meg, hogy esetenként milyen segédeszközt lehet használni.

Az értékelés is különböző képpen történik. A tanulókat minden esetben tájékoztatni kell az eredményekről, illetve közölni kell velük, hogy tudják munkájukat tökéletesíteni, eredményüket javítani.

Az írásbeli teszt specifikus elemeinek értékelésével kapcsolatban Rebecca M. Valette a következőket emeli ki:

"The teacher announces in advance that specific elements will be evaluated. For instance, in a vocabulary-based composition the teacher may provide ten key words. The student receives one point for each word that is used corectly. In addition to this score, the composition may be rated outstanding, satisfactory, or unsatisfactory. Writing errors may be indicated, with the expectation that the student is to correct them.

The teacher determines which aspects of the composition are to be scored and prepares a rating scale. Here is an example of elements that such a scale might contain:

Organization:      excellent 6 5 4 3 2 1

nonexistent

Clarity of

expression:      easily

understood

by native

speaker 6 5 4 3 2 1

incomprehensible

to native speaker

Breadth of

vocabulary:      imaginative

use of

vocabulary 6 5 4 3 2 1

receptive use of

high-frequency

vocabulary" /36/

### Fordítás a célnyelvre

A fordítást a szakírók másodlagosnak tartják, olyan tevékenységnek, amelynek a már megszerzett nyelvtudásra kell épülnie.

Különösen sok támadás éri az anyanyelvről a célnyelvre történő fordítást.

Gatenby az eredménytelenség fő okát látja benne.

/Translation in the Classroom E.T. selection

Oxford University Press 1967./



A szakirodalom elismeri, hogy a fordítás a tanulmányok bizonyos szintjén hasznos, de nem lehet mindenütt jelen.

Alkalmazása előtt tisztázni kell, hogy cél-e, vagy eszköz.

Célként csak ott szabad használni, ahol nagy óraszámban, hosszú ideig tanulják a nyelvet /egyetem, külker.főiskola, szakosított tanszervi osztályok./

Hasonlóképpen cél az olyan tanfolyamokon, melyek az állami nyelvvizsgára készítenek elő. A többi nyelvoktatási formában csak eszköz lehet, de nem a nyelvtan számonkérésének eszköze, hiszen arra rengeteg egynyelvű gyakorlat, teszt van. A fordítás, mint a nyelvtan számonkérésének eszköze, nagy és teljesen felesleges nehézségekkel terheli a tanulót. Már az anyanyelvi szöveget át kell sokszor alakítani ahhoz, hogy le tudja fordítani, fel kell fedeznie benne az idegen nyelvi struktúrát.

A nyelvvel szabadon bánni nem tudó diák fordításából azt az egyetlen tanulságot vonhatjuk le, hogy nem lehet az idegen nyelvi mondatokat az anyanyelvi modell szerint felépíteni. Ebből nyilvánvalóan következik, sok modellt kell megtanítanunk, begyakorolnunk, aktivizálnunk,

a készség fokára emelni ahhoz, hogy a fordítások hasznosak legyenek, és ne állítsák a tanulót leküzdhetetlen akadály elé.

A tesztfordítást azért nem tekinthetjük helyén valónak, mert nincs kommunikációs értéke. Mind a tanításnak, mind pedig az ellenőrzésünk hatékonyabb lehet fogalmazások iratásával. Erre sok jó példát találunk az Alexander III. kötetében /Developing Skills/, ahol a már egyszer feldolgozott történetet más fordulattal folytatja, fejezi be. Alapos előkészítést, utmutatást adva, a mondatokat ki kell bővíteni, össze kell kapcsolni. Ez azért is jó, mert a kreatív munka fejleszti a gondolkodást is.

"Elsősorban a fogalmazás az eredeti szövegek tanulmányozása, stb. vezet el a nyelvre történő fordításhoz, csak másodsorban a fordítási gyakorlatok" Küllő Miklósné: A fordítás metodikai elméletének néhány kérdéséről az orosz nyelv oktatásában. Kandidátusi értékelés 1975."

A "retroverzión", amely csak szavak, illetve szókapcsolatok átváltását kívánja /word-to-word, phrase-to-phrase fordítás/ egyre inkább háttérbe szorítja az "anyanyelvi stimu-

lus", amely megengedi nagyobb egységek egyeztetését /proposition-to proposition, sentence-to sentence./

Az anyanyelvi stimulust elsősorban középhaladó és haladó fokon lehet alkalmazni, a kezdő csoportoknál semmi esetre sem. Nagy gondot kell fordítani arra, hogy az anyanyelvi szöveg gyorsan, spontán elemezhető legyen, ne kelljen előszerkeszteni. Természetesen, nyelvünk tisztaságát is őrizzük meg, és nem szabad engedményt tenni a magyarosság rovására. Azt, hogy a fordítás végső soron mire szolgálhat, mire nem, Dr. Bán Ervin a következőképpen foglalja össze:

- a./ "Nyelvi szempontból öncélú, olyan munkát végeztet, amelyre a nyelvtanulónak az életben nem lesz szüksége.
- b./ Csak az elavult normatív nyelvtanra és módszerre lehet alapozni. "The grammar translation method and the traslation go hand in hand."
- c./ Kizárja az intuiciót, viszont nem olyan tiszta és egzakt, mint a teszt.

d./ Ha ellenőrzés, minősítés a feladata, csak a pedagógiailag legrosszabb uton lehet vele célhoz érni. A tanár mintegy csapdákat állít tanítványainak, s aszerint bírálja el, hogy ezekbe a csapdádba beleesik-e.

e./ A retroverzióban bukkan elő a rossz tréfának tűnő igazság: "To know more grammar is to be able to make more mistakes"

f./ A nehézségek ellenőrizetlenül halmozódnak, holott a korszerű tanítás szabályai szerint egy mondatban csak egyetlen nyelvtani nehézség lehet"... /37/

#### A fordítás tesztel történő ellenőrzése

Lényeges különbség van az írott fordítás és a tolmács szóbeli fordítása között.

Az írásbeli fordításnak két fajtája van:

- 1./ Tényszerű, pontos információk nyújtó fordítás
- 2./ Irodalmi, melynek egy művészi munka reprodukálása a célja.

A tolmácsoló fordítás esetében is különbséget teszünk a consecutive interpretáció és a simultán interpretáció között.

A művészi fordítás számtalan kritériumának felsorolása nem tartozik szorosan a témához, ezért nem kívánom felsorolni, milyen eszközökkel érhető el a művészi hatás.

A fordítás lehet szóbeli, írásbeli, a célnyelvre /az a nehezebb/, illetve anyanyelvre. Attól függően választjuk, hogy a hallgatóknak melyik jártasságát akarjuk vizsgálni.

Ha igazán átfogó, pontos képet akarunk kapni, iratnunk kell:

a./ A célnyelvre és a célnyelvről fordítást.

b./ Consecutive tolmácsolást a cél és anyanyelvre /különböző területet felölelő témában/

c./ Szimultán tolmácsolást a b. pont szerint.

VI. Listening Test

/Beszédértésképesség/

"Because of the increased emphasis today on direct communication in the foreign language, the skill of listening has become the object of growing attention. It is, in fact, possible for two persons of different linguistic backgrounds to carry on a productive conversation in which each speaks his or her own language while understanding what the other is saying in the second language. In service occupations such as medicine, law enforcement, or social work, a person can become much more effective if he or she really understands the language or languages of the local minority groups, even if that person's speaking command is less developed than his or her listening comprehension. Once the listening skill is considered a course objective, it becomes necessary to assess student achievement in that area." /38/

A hallás utáni megértés a következő három területen kíván alapos ismeretet, jártasságot és képességet:

1. A hangok közötti diszkrimináció

2. A specifikus elemek megértése

3. A globális értés

A tanuló akkor találja magát szemben igazán nehéz feladattal, amikor a célnyelvben egész más hangzók, fonémák vannak, mint anyanyelvében. A fonémák közötti különbséget /pl. hosszú, vagy rövid/ úgynevezett "minimal pair" segítségével lehet gyakorolni. Ez arra is jó, hogy a tanulók figyelmét felhívjuk arra, hogy ezek összekeveredéséből végzetes tévedések adódhatnak.

/he bit him/ /megharapta/

/he beat him/ /megütötte/

He is washing the dog /mossa/

He is watching the dog /figyeli/

A hangok közötti különbségtétel csak egyik fontos feltétele a beszéd megértésnek, ugyanilyen fontos a megfelelő szókészlet a nyelvtani ismeret is /megint a nyelvképesség kerül előtérbe./

A beszéd értésben problémát jelent a hallgatónak a természetes és a stilizált beszéd közötti különbség is. Ezért okoz a célnyelven hallgatott híreknek, TV műsoroknak és filmeknek a

megértése rendkívül nagy nehézséget. Gyakori magnóhallgatással, esetenkénti filmek vetítésével ezeket a nehézségeket mérsékelni tudjuk. A megfelelő tempóban elhangzó beszédértést is sokat kell gyakorolni.

Fontos tényező az akkusztika is, ami egy anyanyelvi beszélőnek már kevésbé lényeges. Ezért sokszor nehezen érti meg a tanuló a telefonbeszélgetést, azt a rádióműsort, amit ráadásul még zavarják is.

A hangrendszer elsajátítását különböző tesztekkel ellenőrizhetjük. /A szavak ismerete nem fontos/.

1./ Tegyen különbséget az anyanyelv és célnyelv fonémái között /amelyek hasonlítanak egymásra, azok jelentik a problémát, a többit nem is kell tesztelni/.

2./ A hangok megkülönböztetése: lexikai jelentésváltozás.  
ship-sheep /képekkel/



3. A hangok megkülönböztetése: szerkezeti jelentésváltozás

Felolvasunk egy szöveget. El kell döntenie a tanulónak, hogy egy, kettő, vagy több személyről szól-e. Ennek megfelelően "A", "B", "C"-vel felel.

"The ability to understand the target language greatly depends on one's knowledge of vocabulary - vocabulary in the broadest sense.

A szókincs ellenőrzésének a következő formái ajánlatosak:

1./ Utasításokat adunk különböző cselekvések végrehajtására

2./ Képtesztek /azt látja-e a képen, amit hall/.

Több képből válassza ki a szóban forgót.

3./ A konverzációs típusu teszt.

A kulcsszót kell megtalálni egy rövid szövegben:

- How much is that record?
- Five dollars.
- All right, I'll take it.

This conversation probably takes place:

- a/ in a store
- b/ in a school
- c/ in a restaurant

Ha ugyanezt egy kicsit kibővitem, és az egész szöveg megértését akarom ellenőrizni, akkor ez már az általános megértés ellenőrzését szolgálja. /general comprehension/.

- How much is that record, Bob?
- Five dollars.
- That's too much for me. I'll just come to your house when I want to listen to it.

This conversation probably takes place:

- a/ in a store
- b/ in a school
- c/ at Bob

Megértés kommunikációs uton:

- 1./ Hosszabb szöveget kell a tanuló-  
nak megértenie, amely folyamatosan  
hangzik el.

2./ A tanár leír egy helyet, személyt, tárgyat stb. amit, illetve akit mindenki ismer, és aztán a tanuló-  
nek le kell írni /egy-két szóval/  
miről, illetve kiről volt szó.

3./ Azonosítás. A tanár magán segítsé-  
vel lejátszik valamit, és meg kell  
mondani, hogy az mi volt. /Törté-  
net, hír, vagy egyéb/.

A hallás utáni megértés számos tényező-  
től függ. /beszédszépítő, a szöveg nehézségi foka,  
terjedelem, akusztika, élő beszéd, gépi beszéd  
stb./

"Különbséget kell tennünk globális  
/szintetikus/ és részletes /analitikus/ meg-  
értés között. Az első a fontosabb: megértette-e  
a tanuló a lényegét, hogy miről is van szó.  
Kisebb hiba azután, ha egyes részleteket nem  
értett meg világosan. Az értékelésnél e szem-  
pontok alapján járjunk el." /39/

A nyelvtanulásnak az is feladata, hogy  
járuljon hozzá a gondolkodási képesség fejlesztéséhez.

téséhez. A ma elterjedt és igen népszerű strukturalista nyelvtanítás talán legnagyobb hibája az, hogy elsorvasztja a tanulók gondolkodási képességeit. Ne mindig kényszerítsük a tanulót arra, hogy egy hallott szöveget, vagy olvasmányt teljesen megértse, ennél sokkal fontosabb a lényeg megragadása. Idegen módszertani kifejezéssel élve az intensive comprehension helyett az extensive comprehension gyakorlására szenteljük az idő nagyobb részét.

Ha a tanuló nem érti meg egy szöveg minden szavát, akkor nem is lehet képes annak reprodukálására. Erre gyakorlatilag nincs is szükség. A nyelvtudást végső soron nem a készen kapott szövegek szajkózása fejleszti, hanem az, hogy valamilyen értelmes tevékenységgel mintegy kikényszerítjük az adott szituáció megkövetelte reakciót.

A következő megállapításra jut Dr.Kovács János:

"Eredményesség vizsgálatok az idegen nyelvek tanításában" című cikkében INYT 1968. szept. "Aránylag jól lehet vizsgálni a tanulók megértési készségét akár hallás, akár olvasás útján; könnyen ellenőrizhető a tanulók aktív

szókészlete; elég jól ellenőrizhető a nyelvtani ismeretek szilárdsága, kérdés-szerkesztési készsége.

Azonban nagyon nehéz megközelíteni olyan igény-nyel magát a sok rész-készségből összetevődő beszéd-készséget...." /40/

Hallás utáni beszédértés képességének vizsgálatára Birminghamban készítettek egy próbatesztet, amelyben a következő részfeladatok találhatók:

- a./ Tartalom. A jelölteknek meg kell érteniük a szöveget, amit a szöveg elhangzása után a megnőn lejátszott kérdésekre adandó válasszal ellenőriznek.
- b./ Részlet. 3-4 perces szöveg elhangzik, azután 4 perce van a jelöltnak, hogy elolvassa a kérdéseket /amelyek valami apróbb részletre vonatkoznak/, azután ki kell pipálni a helyes választ.
- c./ Átmenet. Meg kell jelölni, hogy egy bizonyos mondat a szöveg elején, vagy a végén hangzott-e el.

d./ Szójelentések. Meg kell tudni mondani a jelöltnek , hogy egy mondatban a szónak abban a speciális összefüggésben melyik jelentése szerepel /többjelntésű szavakról van szó, nem is beszélve az igékről, melyek egy-némelyikének nagyon sok jelentése van:  
Do me a favour. How do you do. I do my best.

e./ Kétértelműség. "I'll never not love you." Kérdés a magnón hangzik el. Szereti, vagy nem szereti?

f./ Dedukció. "He made a flying from start from the standstill" /Repülőstarttal indult el .../  
Kérdés: repülőgép, vagy versenyautó?

g./ Intonáció  
Light house-keeping nem ugyan az, mint a Light-house keeping.

h./ Stilus. Meg kell különböztetni a stilus szempontjából helyest a helytelenlől. /Stilusokból, nevekből, gyengédségből stb. következtethet./

## Integrált jártasságok ellenőrzése

### Hallás utáni megértés

Külön-külön tesztekkel kell ellenőrizni a kiejtést, hangsúlyt, intonációt, nyelvtani szerkezetet és a szókészletet. A nyelv használata során a hallgatók egyszerre valamennyi problémával szemben találják magukat, mindegyik ismeretére szimultán van szükségük. Ezért mind a tanítás, mind pedig a teszt során nagy gondot kell fordítani az olvasásképeség, az írásképeség, a beszédértésképeség, a beszédképeség és a szókincs, illetve a grammatikai drillek és strukturák működése során valamennyiben jelenlévő nyelvképeség fejlesztésére és ezek mérésére. A beszédértésképeséget, ami a nyelv elemeinek minden fontos részét magába foglalja, különbözőképpen ellenőrizhetjük tesztek segítségével. Az egyszerűbb formák, amikor szópárokból, szavakból, kifejezésekből, mondatokból kell a hallgatónak kiválasztania a megfelelőt. Ezeket minden esetben úgy nehezíthetjük, illetve a véletlen kitalálás esélyét úgy csökkenthetjük, hogy többől /3-5/ kell a megfelelő szót, kifejezést, mondatot kiválasztani.

Az integrált jártasságok ellenőrzésének legnehezebb - a tanár részéről is a legalaposabb munkát igénylő módja - az ugynevezett

### Multiple-Choice Test.

Donn Byrne a "Listening Comprehension Practice" című könyve bevezetőjében a következőket írja róla:

Ezek a gyakorlatok a következő technikák egyikét alkalmazzák:

- 1./ megkövetelik a hallgatóktól, hogy egy adott állítást kibővítsenek;
- 2./ folytassák a történetet;
- 3./ Azonosítsák a beszélőt;
- 4./ magyarázzanak meg valamit;
- 5./ állapítsák meg, hogy valami igen, vagy nem
- 6./ tegyék hozzá a helyes megállapítást.

Összefoglalva, nem egyszerűen válaszokat kérnek a hallgatóktól, hanem a szöveg pontos megértése alapján a szövegnek egy tökéletesebb reprodukálását szóban, vagy írásban.

Az összetett kiválasztós teszteknel /Multiple Choice Test/ a következő eljárást kell követni:



- a./ Átlagos olvasási tempóban fel kell olvasni a szöveget a hallgatók részére /A szöveget nem láthatják./
- b./ A hallgatók 2-3 perc alatt /a szöveg-hosszuságától függően/ nézzék át a szövegben a választási lehetőségeket.
- c./ A szöveget ismételten fel kell olvasni egy kicsit lassabb tempóban, rövid szünetekkel, módot adva a hallgatóknak, hogy megjelöljék azokat a válaszokat, amelyeket kiválasztanak. Hogy mire vagyunk kíváncsiak, azt előzőleg világosan meg kell magyarázni.
- d./ Egy kis szünet után a szöveget harmadszorra is el kell olvasni, ugyanolyan gyorsan, mint először, szünetek nélkül.
- e./ Ezután adni kell a tanulóknak 2-3 percet, hogy ellenőrizték válaszait, majd össze kell szedni a tesztet javítani,

Az elmondottakat a szerző a tesztjéből vett példával szeretném illusztrálni.

Listening Comprehension Test /Longman Group Limited, London 1978./

Tom Smith was a writer. He wrote detective stories for magazines. One evening he could not find an end for a story. He sat with his typewriter in front of him, but he had no ideas. So he decided to go to the cinema.

When he came back, he found that he had a visitor. Someone had broken into his flat. The man had a drink, smoked several of Tom's cigarettes - and had read his story. The visitor left Tom a note:

I have read your story and I don't think much of it. Please read my suggestion and then you can finish it. By the way, I am a burglar. I am not going to steal anything tonight. But if you become a successful writer, I will return.

Tom read the burglar's suggestion. Then he sat down and wrote the rest of the story. He is still not a successful writer, and he is waiting for his burglar to return. Before he goes out in the evening, he always leaves a half-finished story near his typewriter.

Exercises:

A multiple-choice test /with key/

1. Tom wrote stories about  
A/ animals B/ policeman C/ children D/soldiers.
2. Tom went to the cinema because he  
A/ hoped to get ideas B/wanted to avoid a visitor  
C/ was feeling lazy D/ Could not finish a story
3. The visitor came to Tom's flat to  
A/ to steal something B/ have a drink C/ see  
Tom D/ read Tom's story.
4. The man  
A/ forgot his coat B/ left Tom some advice  
D/ paid for his cigarett D/ left Tom some  
money.
5. The man thought that Tom's story was  
A/ rather poor B/ quiet good C/ too short  
D/ not very exciting.
6. The man threatened to  
A/ steal Tom's stories B/ write more stories  
C/ come back every night. D/ come back and rob  
Tom.
7. Tom found the burglar's suggestions very  
A/ annoying B/ amusing C/ silly D/helpful

Ezen a szövegen további műveletek is elvégezhetők. Pl. a szövegből citálunk néhány gondolatot sorban, és a tanulóknak önállóan ki kell bővíteniük a történetet, kérdezhetünk a szövegben szereplő személyek cselekvéseire, illetve miért mondtak azok bizonyos mondatokat.

A tesztnek már a kiválasztós része is sejteti, hogy az egyik legnehezebb tesztel állunk szemben. Nem elég, hogy a tanuló pontosan érti a szöveget, az egyes szavakat, kifejezéseket más hasonló jelentésűekkel kell helyettesíteni. Ezt a tesztet csak haladó hallgatókkal végeztethetjük el, mert feltételezi a nagy szókincset, a szubtitúciós képességet. Ha ezt korábban nem gyakoroltatjuk a hallgatókkal, megoldhatatlan feladat elé állítjuk őket.

Jó gyakorlatot jelenthet L.G. Alexander III. kötete, a "Developing Skills", amelyben minden lecke után találunk olyan gyakorlatot, ahol bizonyos szavakat, kifejezéseket másokkal kell helyettesíteni /szinonima, azonos jelentésű szavakkal/.

"Vocabulary:

Explain the meanings of the following words and phrases as they are used in the passage:

instructing /6-7/; give up the search /7/;  
precious /11/; tremendous /15/; were at first  
under the impression /17/; wrong /18/."

Nagyon fontos az, hogy a beszédértés-képességét gyakorló és annak mérését szolgáló szövegek ne valamiféle nehezen érthető szóvicc

megértésére épüljenek, ne legyen bennük táj-  
szó, illetve ne egy csattanó megértésén mul-  
jon az, hogy a tanuló megérti-e a szöveget.  
Fontos továbbá az is, hogy valami kerek egész  
történet legyen, és semmiképpen ne olyan, amit  
az előzmények hiánya miatt nem lehet megérte-  
ni pontosan. Ennek a követelménynek nem minden  
angol, amerikai teszt felel meg.

A hallás utáni megértésnek nemcsak tar-  
talmi része van, hanem bizonyos értelemben véve  
formai is. Ha minden tanuló ismeri a nemzetkö-  
zi fonetikai átíró jeleket, akkor miután magnó  
segítségével szavakat játszunk le, egyszerűen  
leírják a szavakat az ismert jelekkel. Ha ezt  
1./ az írást nem ismerik, akkor szavakat kell  
megadnunk, amelyekből kiválasztják a megfelelő,  
fonetikai szimbólumot.

Magnón: "cat"

Irva: a/ cat b/ cut c/ cot

Magnón: "pest"

Irva: a/ test b/ best c/ pest

Az alternatívákat azért nem célszerű  
növelni, mert nehéz összeállítani a tesztet.  
Külön lehet ellenőrizni a különböző magán és  
mássalhangzót, zöngés-zöngétlen párokat.

A fonémák közötti diszkriminációs tesztet azért is érdemes a hallás utáni megértés tesztjébe beépíteni, mert nem időigényes, percenként/8-10/ meg lehet belőle oldani.

2./ Másik lehetőség a hangok közötti megkülönböztetésre az, hogy a magnón három szót hallanak, és meg kell mondaiuk, illetve a teszt-lapon meg kell jelölniük, hogy a második, vagy a harmadik szónak a kiejtése hasonlít az elsőre. Ennek a formának megvan az a hátránya, hogy a véletlenszerű választással is 50% az esély, ezt természetesen az értékelésnél le kell vonni. Ugy lehet nehezíteni ezt a feladatot, hogy háromból kell választania a tanulónak. A kiválasztást illetően ez jobb, de kevésbé gazdaságos, illetve az is előfordul, hogy a tanuló jól hall valamit, de aztán összekeveri a sorrendet.

3./ A hangsúly és intonáció jelölésének nincs egy általánosan elfogadott módja, ezért különbözőképpen jelöltethetjük. Pontosabban van ennek egy ugynevezett Tragar Smith féle jelölése, illetve egy Halliday féle rendszere, de az nem közismert.

Mind a szó, mind pedig a mondat hangulyt jelölhetjük aláhuzással, W-el, dőltbetűvel stb.

4./ Az intonáció a comprehension tesztnek egy speciális formája, csak a mondat jelentésén keresztül lehet ezt a tesztet megírni, azaz érteni kell azt. A legtöbb nyelvben egy kijelentő mondat kérdő is lehet, ha más a hangsulya, sőt felkiáltó is, ha megint más. Olyan mondatot nem lehet felhasználnunk, amelyeknek a jelentése intonációval nem változtatható így meg.

"He is a policeman" ereszkedő hangsulllyal

"He is a policeman" kijelentő, enyhén

emelkedő hangulllyal

kérdő

"He is a policeman" emelkedő-ereszkedő

hangulllyal felkiáltó

mondat.

Hátránya ennek a tesztnek, hogy nagyon időigényes, és rendkívül sok gyakorlatnak kell megelőznie, Általában csak haladó fokon szokták írni diagnostic, vagy attainment tesztként is.

#### A hangszegmensek megértése, tesztelése

A kiejtés szerepével kapcsolatban háromféle nézetet vallanak. Az első nézet tagadja a

kiejtés fontosságát, és a nyelv tanulását és tesztelését a szókincsre, nyelvtanra, olvasásra, írásra és beszédre szűkíti, és mindezt a bizonyos nyelv beszédhangjaival végzi el.

A második nézet szerint mindent el kell követni, hogy az anyanyelvi beszélő kiejtését elsajátítsuk. Ez legfeljebb kívánatos, de ritkán elérendő. Csak a fiatal gyerekek képesek ilyen feladat megoldására.

A harmadik vélemény szerint csak az érthetőség a kiejtés kritériuma. Ezt persze nagyon nehéz pontosan megfogalmazni, mert nem esik szó arról, hogy kinek a számára legyen érthető. Az anyanyelvi beszélő a számára, vagy annak, aki ugyan azt a nyelvet tanulja.

A fonémák adják meg a kivezető utat ebből a problémából.

Egy hallgató akkor tudja az adott nyelv kiejtését, ha amikor hallja, vagy beszéli azt a bizonyos nyelvet, annak valamennyi fonémáját használja, illetve azok között különbséget tud tenni.

A kiejtés tesztelésével kapcsolatban a következő felfogások vannak:

1./ Egyes tanárok teljes mértékben elhanyagolják ezt a feladatot. Ennek oka lehet az, hogy



nem tulajdonítanak megfelelő jelentőséget a kiejtésnek, vagy csak egyszerűen elhanyagolják. Vagy tudatában vannak fontosságával, de nem tudják, hogyan kell, vagy lehet tesztelni. Vannak viszont olyanok is, akik az ellenkező végletbe esnek, és anyanyelvi szinten kérik számon a kiejtést.

A fonemikus szemlélet, amire fentebb már utaltam, viszonylag új dolog. Ennek alkalmazásával a tesztet is könnyebben lehet értékelni. Mindenekelőtt, mint minden tesztnél, itt is először azt kell tisztáznunk, hogy mit akarunk tesztelni.

Az anyanyelv és a célnyelv, fonológiai rendszerének összehasonlításával tudjuk felfedezni, hogy minek a megtanulása jelent problémát a tanuló számára, illetve, hogy minek a megtanítása a legnehezebb a tanár számára. Elsősorban ezek a tanulási-tanítási problémák képezik a teszt tartalmát.

Ezt a feladatot a következőképpen végezhetjük el. El kell készíteni /vagy ha kész van, fel kell használnunk/ a célnyelv és az anyanyelv hangrendszerének lingvisztikai analízisét. A kettőt azután összehasonlítjuk, hogy megtaláljuk a problematikus pontokat.

Az összehasonlítás során a következő kérdéseket kell tisztáznunk:

Van-e az anyanyelvben hasonló fonéma.

A magyarban nincs, az angolban zöngés és zöngétlen "th"-nak megfelelő, és jó néhány magánhangzó is eltérő a két nyelvben.

Ha mind a két nyelvben megvan az azonos fonéma, úgy gondoljuk, hogy a tanulónak nincs ezzel gondja. De ha ezeknek a fonémáknak variánsai is vannak az idegen nyelvben, mégpedig olyanok, milyenek az anyanyelvben nincsenek, már lesznek nehézségei a hallgatónak. Az angol hehezetes P, T, K, a sötét "l".

Miután minden ilyen problémát feltártunk, össze tudjuk állítani a problémák listáját, amit teszttel ellenőrizzünk.

Vigyázzunk még arra, hogy ezeknek a fonémáknak a beszélt nyelvben történő használata, valamint a hallás utáni megértése, illetve hallás után megkülönböztetni azokat, két különböző dolog. Éppen ezért két különböző tesztet kell készíteni.

A hallás utáni megértés ellenőrzésére olyan fonémákat kell összegyűjteni, amelyekben a problémát nehéz meghallani, illetve amelyekben a fonémákat könnyű összekeverni. A produktív használat ellen-

őrzését inkább olyanokkal kell végezni, amilyenek az anyanyelvben egyáltalán nincsenek.

Az előbbi ellenőrizni lehet úgy, hogy a tanár olyan szavakat olvas fel hangosan, amelyek a problematikus fonémákat tartalmazzák, és ellenőriznie kell, hogy a hallgatók megtalálták-e a problematikus hangokat. /A helyes kiejtés alapvető követelmény/. Ha a tanár teljesen hitelessé akarja tenni a feladatot, magnót is használhat.

A felismerés ellenőrzésére a következő eljárásokat lehet alkalmazni:

- 1./ A problematikus hangokat, hangpárokat számjegyekkel jelölni. Ez nagyon egyszerű, és ezért gyakran használják is.
- 2./ Minta példát adunk és a felsorolt szavakat, a problematikus hangzók figyelembevételével kell a mintához illeszteni.
- 3./ Diktálás. Ez lassu, ezért nem gazdaságos.
- 4./ Miután hallotta a szót, írja le azt, vagy az egész szót.  
Ha hibát csinál, nem tudjuk, hogy rosszul hallotta, esetleg a leírásával

voltak-e nehézségei.

5./ Szópárokat állítunk össze a kritikus fonémákkal. Ezeket hangosan felolvassuk és a hallgatók feladata annyi, hogy egy-egy betűvel jelöljék, ha azonos a két kritikus fonéma S /similar/ illetve, ha különböző D /different/. Rövid-hosszu magánhangzók, zöngés-zöngétlen, th., hehezetes, nem hehezetes, p, t, k, stb. Így nagyon rövid idő alatt sok mindent ellenőrizhetünk, és feltárhatjuk a tanításunk problémáit is /kiváló anti-achievement tesztnek is, amiről már szó is esett./

6./ Három szóból állapítsa meg, melyik kettő azonos, számmal jelölje. Ugyanezt a feladatot megoldhatjuk rövid mondatokba rejtve a kritikus fonémákat. Ez már nehezebb feladat és következésképpen lassabb is. Csoportellenőrzésére kiválóan alkalmas.

Az itt felsorolt eljárások egyáltalán nem követelik meg a tanulótól, hogy értse is

amit hall, bár a mondatpárok esetében, ha egy kicsit véletlen hosszabb a mondat, az értés sokat segíthet, illetve csökkentheti a memória terhelést /memory span/. A fonémák közötti különbségtételt a jelentésen keresztül is ellenőrizni lehet a következőképpen:

Szavakat, mondatokat olvas fel a vizsgáztató és a jelöltnek két kép közül ki kell választania, amelyiket hallotta

/He is washing the window./ /s/

/He is watching the window/ /Cs/

Nem könnyű ilyen szó, illetve mondatpárokat összeállítani, nem is beszélve arról, ha 3-4-ből akarunk választani.

Az is akadálya a széleskörű használatnak, és nem mindenki tud rajzolni, nem mindent lehet képileg ábrázolni, továbbá időigényes is /nem gazdaságos, ami a teszt egyik alapkövetelménye/.

Mégis időnként alkalmazhatjuk, hogy a változatosság elvének eleget tegyünk. Nem utolsósorban az is indokolhatja alkalmazását, hogy ha eddig még nem tudta a hallgató, most biztosabban megjegyzi a problémát.

/Képi hatás/

Az ugynevezett "Cloze procedure az olvasási képesség mérésére már régebben használt. Wilson-Taylor volt a megalkotója az 50-es években. Az eljárás lényege az, hogy minden 10-15-20. szó hiányzik a szövegből, /nem azonos a mondat kiegészítéssel, mert az üres helyeket matematikailag kiszámolva szabták meg/ és ezt kell pótolni a tanulóknak.

Most ugyanennek a technikának az alkalmazásával kísérleteznek még pedig a hallás utáni megértés ellenőrzésére.

Williams F.D. azt a következtetést vonta le, hogy a cloze teszt megbízhatósága /reliability/ sokkal nagyobb, mint a multiple-choice típusu teszteké.

Gregory Panopoulos I.F. és Kaplan R és Jones R.A. is arra a következtetésre jutott, hogy ez a típusu teszt legalább annyira valid, mint a hagyományos teszt. Ezt a tesztet elsősorban a nyelvismeret szintjének megállapítására használták csoportbeosztás céljából. Azt valamennyien elismerték, hogy még további kísérletező munkára van szükség ahhoz, hogy ez a típusu teszt elterjedjen.

"The mother tongue has a little to do with foreign-language learning as has any other subject on the school timetable and it has no place whatsoever in the foreign-language class, whether in the form of the spoken or of the written word, or even in the pupils' thoughts."

"...In any case, the consequences of constant reference to the mother tongue, whether mental or otherwise, are grave. If the pupil is allowed to develop this habit, he will never succeed in making all important "leap" into the culture of the target language and without this he can never really master the language."

"Translation then, is an aim and not a starting point, an aim that can be achieved only when considerable level of proficiency in the target language has been attained ... translation is a skill in its own right, not to be granted. This skill must be learned; it is unreasonable for a teacher to expect it automatically of his pupils."

"Good translation, like mastery of a foreign language, requires a thorough grounding in oral work which is all too often neglected." /42/

Ha a mondatkiegészítéseket összehasonlítjuk a fordítással, akkor rájövünk arra, hogy az előbbi lényegesen egyszerűbb, mint az utóbbi. Igaz, hogy a kiegészítő feladatot nagyon könnyű objektíven értékelni, nem időigényes sem a megoldása, sem az értékelése. De óhatatlanul felmerül az emberekben az, hogy nem biztos, hogy a jó eredmény mindig komoly tudást takar. Magam is csináltam már olyan kísérletet, hogy amit kiegészítő tesztként megíratam, héhány hét elteltével fordításként adtam még egyszer tanítványaimnak. Nem lepődtem meg, hogy az eredmény már sokszor sokkal rosszabb lett. Azt hiszem ez sokkal hűbben tükrözte tényleges tudásukat. Minden nehézség és bonyodalom ellenére a fordításnak nemcsak a nyelv tanításában, hanem az ismeretek ellenőrzésében is meg kell még adnunk az azt megillető szerepet, ha nem minden áron jó eredményt akarunk kapni, hanem a valóságos tudást akarjuk lemérni.

Nem szabad természetesen azokról a problémákról, nehézségekről elfeledkeznünk, amik a fordítással kapcsolatban ténylegesen felmerülnek. Igen nehéz javítani, időigényes, nehéz eldönteni egyes hibákról, hogy azokat milyeneknek minősítsük, hogyan számítsuk be az értékelésnél.



A fordítás során nem jut az kifejezésre, hogy a nyelv a gondolatközlés, a kommunikáció eszköze.

Ha majd sikerül olyan tesztet összeállítani, amelyik minden nyelvi jártasságot pontosan meghatároz, a fordítást teljesen mellőzni lehet, illetve használatát a minimálisra szorítani.

Hasonló törekvést már lehet tapasztalni, az angol nyelvvizsgán, ahol a középfokért már csak 10-12 mondatot kell fordítani, ami nem összefüggő nehéz szöveg, mint pár évvel ezelőtt volt, hanem inkább bizonyos nyelvtani szabályok ismeretét és azok alkalmazását igyekszik ellenőrizni.

F.G.A.M. AArts a fordításról a következőket írja:

"Translation imposes a very rigid kind of discipline upon the student, because he is confronted with the text which he cannot get away from, so to speak: he has to translate the text as it is before him with all its lexical and grammatical difficulties. Unlike free composition, translation does not give the student an opportunity 'to put things in his own words'. This is exactly why translation

of carefully selected texts can be such an excellent test of the level of proficiency as far as lexis and grammar are concerned ... Translation, moreover, is also a most useful exercise in contrastive linguistics, as the student is constantly faced with both the similarities and differences between his mother tongue and English.

... If student can be made to realize that the constant 'concentration' with the English language is one of the most useful and effective ways to improve their productive command of written English, the main object of translation course has been achieved. Translation in this system is not an end itself. It may be used as a test, of course, but, what is much more important, it primarily functions as an incentive for the student to approach the English text with a maximum of concentration." /43/

A kommunikatív képesség = kódolás-dekódolás

A szavak jelentését: demonstrációval,

képekkel és

verbális magyarázatokkal

lehet tanítani.

encoding	decoding		
information	transmitter	receiver	information
source			destination

Elég sokan bírálják az anyanyelvre történő fordítást. Az ellenvetésüket a következőkben lehet összefoglalni:

- 1./ Általában nincs pontos megfelelés két nyelv között.
- 2./ Az anyanyelvre történő fordítás indirekt.
- 3./ Az anyanyelv használata az idegen nyelv használatától veszi el az időt.

Ezek nyilvánvalóan igazak, de ha képek, rajzok, demonstráció segítségével mutatjuk be a szavakat, /már amit lehet/ az is időigényes. A fordításnak természetesen előnyei is vannak, amelyek közül a leglényegesebbek a következők:

- 1./ A fordítás gyorsan elvégezhető
- 2./ A fordítás nem szűkül le a főnevek, melléknevek, igékre /képekkel pl. csak ezek mutathatók be./

3./ A tanár fordítással ellenőrizheti gyorsan, hogy a tanulók megértették-e a hallottakat. Ha mértékkel alkalmazzuk a fordítást a jelentés tanítására, illetve a megértés ellenőrzésére, akkor tanítási-ellenőrzési munkánkban feltétlenül hasznos.

Ezt I.S.P. Nation a következőképpen foglalja össze:

"The exclusion of the mother tongue from the classroom as a way of communicating meaning robs the teacher of one useful technique of encoding. It also leaves the learners to make their own uncontrolled and often incorrect translation." /44/

#### VII. Speaking Test /Beszédképesség/

"Over the past twenty years, one of the major reasons that students have been enrolling in language classes is to acquire the ability to communicate with people of a different linguistic background. Behind the development of new instructional programs and the dissemina-

tion of audiovisual materials is one aim: teaching the students to speak the language".

Arra, hogy a tanár hogyan értékeli legjobban a tanulók beszédkésztségét Rebecca M.Valette a következő választ adja:

"Fortunately it has been found that formal speaking tests need not be given often: once a semester will suffice in high school and college classes. Moreover, if the items are carefully chosen, the test itself can be quite short; much can be said in five minutes, much even in three." /45/

A csoportokon, osztályokon belüli szereplésre ugynevezett informal beszéd tesztre, természetesen gyakran kell lehetőséget teremtenünk.

A következőket tesztelhetjük:

- 1./ A hangrendszer
- 2./ Intonáció, kiejtés
- 3./ Szókincs: - vizuális eszközökkel  
- orális eszközökkel  
- az anyanyelv segítségével

- 4./ Nyelvtan: - beszéd segítségével
- vizuális módon
  - eseménysor leírásával
  - névmások változtatása
  - szubsztitúció
  - transzformáció segítségével
  - szóbeli utasítás alapján
  - történő cselekedtetéssel
  - fordítással
  - képek
  - direkt konverzáció
  - indirekt konverzáció
  - szabad kommunikáció stb.

A szabad konverzáció mérésére Leon Jakobovits és Barbara Gordon a következő skálát dolgozták ki:

Rating Scale:

Student's name:

1. Accuracy of Information

Very poor      0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 fully accurate

2. Amount of Information Related

very hesitant 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 all of it

3. Fluency of Speech

very hesitant 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ordinary  
fluency

4. Naturalness of Discourse Organization

abnormal      0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 normal

5.Style of Expression

foreign o 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 native

6.Clarity of Expression

unclear o 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 clear

7.Gestural Fluency or Conversational Naturalness

odd o 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 normal

8.Complexity of Transactional Performance

straight o 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 skillfully  
intricate

Total score: ..."/46/

Walter H.Baltz a következő kategóriákat állapította meg a beszédkésztség mérésére információ szerzés esetén:

"A.Fluency

---

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

B.Quality of

Communication	1	2	3	4	5	6
---------------	---	---	---	---	---	---

C.Ammount of

Communication	1	2	3	4	5	6
---------------	---	---	---	---	---	---

D.Effort to

Communicate	1	2	3	4	5	6
-------------	---	---	---	---	---	---

---

A.Fluency

1. Speech is so halting and fragmentary that conversation is virtually impossible.

2. Speech is very slow and uneven except for short or routine sentences.
3. Speech is frequently hesitant and jerky; sentences may be left uncompleted.
4. Speech is occasionally hesitant, with some unevenness caused by rephrasing and grouping for words.
5. Speech is effortless and smooth, but perceptibly non-native in speed and evenness.
6. Speech on all professional and general topics as effortless and smooth as a native speaker's.

b. Quality of Communication

1. Speech consist mostly of inappropriate isolated words and/or incompleted sentences with just a few very short complete sentences.
2. Speech consists of many inappropriate isolated words and/or incomplete sentences with some very short complete sentences.
3. Speech consists of some inappropriate isolated words and/or incomplete sentences with very many short complete sentences.
4. Speech consists of hardly any isolated words and/or incomplete sentences with mostly complete sentences.
5. Speech consists of isolated words only if appropriate and almost always complete sentences.



6. Speech consists of isolated words if appropriate, otherwise always "native-like" appropriate complete sentences.

C. Amount of Communication

1. Virtually no relevant information was conveyed by the student.
2. Very little relevant information was conveyed by the student.
3. Some little relevant information was conveyed by the student.
4. A fair amount of relevant information was conveyed by the student.
5. Most relevant information was conveyed by the student.
6. All relevant information was conveyed by the student.

D. Effort to communicate

1. Student withdraws into long periods of silence, without any apparent effort to complete the task.
2. Student makes little effort to communicate what he does is "half-hearted", without any enthusiasm.
3. Student makes some effort to communicate, but still shows a rather "disinterested" attitude.

4. Student makes an effort to communicate but does not use any non-verbal resources, such as gestures.
5. Student makes a real effort to communicate and uses some non-verbal resources, such as gestures.
6. Student makes a special /unusually high/ effort to communicate and uses all possible sources, verbal and non-verbal, to express himself or herself." /47/

### Élő konverzáció, interju

A beszédképesség leghitelesebb, legtermészetesebb vizsgálata a szabad, konverzáció a tanárral, vagy más kvalifikált beszélővel. Ez utóbbi azért lehet jobb, mert a tanár nyugodtan koncentrálhat a tanuló teljesítményének mérésére. A társalgás témája a hallgató szintjétől függ. Kezdők esetében ajánlatos a tanuló személyére vonatkozó kérdések /hány éves vagy, hol laksz. stb./ A középfokon állók részére már bonyolultabb kérdéseket tehetünk fel /mit csinálnál, ha sok időd, pénzed lenne?/ Ha erre válaszol - tovább folytathatjuk a témán belül a kérdezgetést. A haladó tanulók esetében a beszélgetés előre elkészített témából, vagy olvasmány megbeszélése alapján történhet. Ennek már lehet iro-

dalmi, szociológiai vonatkozása is. Azt azonban nem szabad elfelejteni, hogy a fő feladat a tanulók beszéd és kifejezőképességének mérése, értékelése, és semmi esetre sem lehet intelligencia teszt.

Az első /kérdő/ fokozatot tulajdonképpen a mindennapos munkánkban, elsősorban a kezdő tanulóknál napi rutinként csináljuk az első hetekben. Ezt a felkészülés során sok féleképpen variálhatjuk. Pl. a tanulók kérdezzetik egymást. A kérdezés az angolban különben sem egyszerű a fordított szórend és segédigék kötelező használata miatt.

A második fokozatot középhaladó csoportban tudjuk alkalmazni, amikor a hallgatóknak már szilárdak a nyelvtani ismereteik, és főként megfelelő szókincsük van. A vélemények alapos kifejtésének igen nehéz leküzdeni a nyelvi akadályait. Ha a hallgatók megnyilatkozásait értékelni akarjuk, a következőket kell figyelembe venni:

- 1./ el kell döntenünk, hogy a tanulók teljesítményének melyik aspektusait értékeljük. A kiejtés szabad beszéd

szituációban, a megfelelő igeidő  
használatát, a helyes szórendet, a  
szókincs gazdagságát, változatosságát,  
a beszéd folyamatosságát stb.

2./ Olyan kérdéseket kell összeállítani,  
amelyek arra irányulnak, hogy el tud-  
juk dönteni annak értékelését, elmon-  
dani mi történt egy speciális alka-  
lomkor. Ha a beszéd folyamatosságát  
akarjuk értékelni, kérhetjük pl. egy  
olvasott, vagy hallott történet össze-  
foglalását. Jól szolgálják ezt a célt  
középfokon Hill: Elementary Story c.  
hangosított anyaga, később Bostok  
Dialogues and Songs c. műve, végül  
pedig Byrne.

3./ Értékelő lapot kell készíteni, amely  
jól tükrözi azokat az elemeket, amelye-  
ket értékelni akarunk.

4./ Néhány könnyebb kérdéssel kell indi-  
tani, hogy a tanulók kezdeti ideges-  
ségeit levezessük.

5./ Soha nem szabad elfelejteni, hogy a beszélgetés fő célja az, hogy hagyjuk a tanulókat, hogy megmutathassák azt, amit tudnak, mennyire haladtak. Bátorítani kell őket. Az ilyen beszélgetések nem teszik lehetővé, hogy finom különbségeket tegyünk a hallgatók között, azt viszont lehetővé teszi, hogy a tanulókat csoportokra osszuk.

Az értékelési rendszer kialakítása fontos eleme a szabad beszélgetés mérésének. A beszédet azonnal kell értékelni, amikor az elhangzik. A Foreign Service Institute a következő rangsorolási eljárást dolgozta ki a hallgató beszéd kompetenciájának megállapítására.

1.szint: Rutin utazási követelményeknek és minimális udvariassági követelményeknek felel meg. Csak szűk és ismerős témakörben tud kérdezni, felelni, igen limitált nyelvi gyakorlata van. Beszédében sok a kiejtési, nyelvtani hiba. Az anyanyelvi beszélő általában megérti. Apró, mindennapos

rutin ügyeit el tudja intézni  
/étkezés, bevásárlás, szállás-  
szerzés/.

2.szint: Rutin társadalmi és limitált  
munkakövetelményeknek felel meg.  
Tud beszélni a napi eseményekről,  
a munkáról, a családról. Bonyo-  
lultabb helyzetben segítségre van  
szüksége. Hibás akcentus, tud  
bánni az elemi szerkezetekkel, de  
nincs alapos grammatikai ismerete.

3.szint: Jó szerkezeti pontossággal be-  
széli a nyelvet, jó a szókészle-  
te ahhoz, hogy hivatalos és nem  
hivatalos beszélgetésekben részt  
vegyen. Beszéde megközelíti a  
normális beszédtempót. Akcentusa  
idegen szerű, jól ismeri a nyelv-  
tant és jól is alkalmazza.

4.szint: Folyamatosan és pontosan hasz-  
nálja a nyelvet minden szinten,  
teljes egészében megfelel a  
szakmával kapcsolatos követel-  
ményeknek. Nyelvtani szempont-  
ból kifogástalan, csak nagyon

ritkán követ el hibát. Gazdag a szókincse, de anyanyelvi beszélőnek csak ritkán tartják.

5.szint: Ugy beszél, mint egy művelt anyanyelvi beszélő.

Az FSI numerikus rangsorolási eljárás a következőket értékeli:

accent, grammar, vocabulary, fluency and comprehension.

#### Accent

1. Pronunciation frequently unintelligible.
2. Frequent gross errors and a very heavy accent make understanding difficult, require frequent repetition.
3. "Foreign accent" requires concentrated listening and mispronunciations lead to misunderstanding and apparent errors in grammar or vocabulary.
4. Marked "foreign accent" and occasional mispronunciations that do not interfere with understanding.
5. No conspicuous mispronunciations, but would not be taken for a native speaker.
6. Native pronunciation, with no trace of "foreign accent."

### Grammar

1. Grammar almost entirely inaccurate except in stock phrases.
2. Constant errors showing control of very few major patterns and frequently preventing communication.
3. Frequent errors showing some major patterns uncontrolled and causing occasional irritation and misunderstanding.
4. Occasional errors showing imperfect control of some patterns but nowakness that causing misunderstanding.
5. Few errors, with no patterns of failure.
6. No more than two errors during the interview.

### Vocabulary

1. Vocabulary inadequate for even the simplest conversation.
2. Vocabulary limited to basic personal and survival areas /time, food, transportation, family etc./
3. Choice of words sometimes inaccurate, limitations of vocabulary prevent discussion of some common professional and social topics.
4. Professional vocabulary adequate to discuss special interests; general vocabulary permits discussion of any nontechnical subject with some circumlocutions.



5. Professional vocabulary broad and precise; general vocabulary adequate to cope with complex practical problems and varied social situations.
6. Vocabulary apparently as accurate and extensive as that of an educated native speaker.

Fluency mint Walter B.Haltz-nál.

Comprehension

1. Understands too little for the simplest type of conversation.
2. Understands only slow, very simple speech on common social and touristic topics; requires constant repetition and rephrasing.
3. Understands careful, somewhat simplified speech directed to him or her with considerable repetition and rephrasing.
4. Understands quite normal educated speech directed to him or her, but requires occasional repetition or rephrasing,
5. Understands everything in normal educated conversation except for very colloquial or low frequency items or exceptionally rapid or slurred speech.
6. Understands everything in both formal and colloquial speech to be expected of an educated native speaker.

Proficiency Description	1	2	3	4	5	6	
Accent	0	1	2	2	3	4	_____
Grammar	6	12	18	24	30	36	_____
Vocabulary	4	8	12	16	20	24	_____
Fluency	2	4	6	8	10	12	_____
Comprehension	4	8	12	15	19	23	_____
Total:							_____/48/

az FSI külön értékeli a hangsúlyt, nyelvtant, a szókészletet, a beszéd folyamatosságát és a beszédértést. Ezeken a részekben belül hat kategóriát különböztetünk meg, amely a rossztól /1/ a kiválóig /6/ különböző szintű lehet.

John L.D. Clark egy négyskalás számolási rendszerrel dolgozott ki, amely alkalmasabb a nagyjából azonos képességekkel rendelkező és azonos szinten álló tanulók tudásának mérésére egy osztályon, illetve csoporton belül.

Ez a csoportosítás a következő:

1. Kiejtés
2. Szókincs
3. Szerkezet
4. Folyamatosság

Mindegyik részben külön-külön négy fokozatot különböztet meg a szerző a rossztól a jó felé

haladva.

I. Kiejtés: 1. érthetetlen

2. nagyon nehezen érteni, sok fonéma hiba
3. általában érthető, kevesebb fonéma hiba
4. a fonémák szempontjából pontos kiejtés

II. Szókincs: 1. pontatlan

2. általában pontatlan szóhasználat
3. apró lexikai problémák, de általában a szókincs elfogadható
4. mindig a megfelelő szó használata

III. Szerkezet: 1. pontatlan szerkezet

2. hibák az alapvető szerkezetben, de néhány kifejezés helyénvaló
3. általában pontos szerkezet, alkalmankénti kisebb hibákkal.
4. sem morfológiai, sem szintaxis hiba nincs.

IV. Folyamatosság:

1. hosszú szünetek, befejezetlen közlések, elmaradt válaszok.

2. nehézségek árán ugyan, de apróbb akadályokkal folyamatos a beszéd.
3. általában természetes és folyamatos a beszéd, alkalmankénti kisebb szünetekkel.
4. természetes, folyamatos beszéd, anyanyelvi beszélőre jellemző szünetekkel.

### Beszédshituáció

A nyelv-tanítás fő feladata bizonyos egyszerű és komplex jártasságok /skills/ kialakítása. Ezek mind fontosak külön is, de a legfontosabb az idegen nyelven történő beszédkésztség kialakítása. Ezekhez elengedhetetlenül fontos az, hogy megfelelő szituációkat teremtsünk a beszéd gyakorlásához. Ezek lehetnek természetes, pedagógiailag teremtett, játékos szituációk, amelynek mindig kéll, hogy valamilyen köze legyen az élethez. A kommunikatív szituációk tulajdonképpen vég nélküliek, de ha a formájuk felől közelítjük meg, akkor azt látjuk, hogy minden szituáció legalább két megnyilatkozást tartalmaz, még

a legegyszerűbb is, Ez egyrészt a stimulus /S/, másrészt az ez által kiváltott reakció /R/, ezt nevezzük elemi szituációnak.

Szentiványi Ágnes a következőket jegyzi meg erről:

"The more complicated situations /and all situation one meets with in reality are more complicated/can be reduced to these elementary situation.

The stimulus can be:	The reaction can be:
1. a question	1. an answer
2. an order	2. an answer
3. a statement	3. a counter-statement
4. non-verbal /D/	4. an exclamation"

Ezeket a reakciókat a szerző is csak a legalapvetőbbeknek tekinti, és megjegyzi, hogy a fenti stimulusok más reakciókat is kiválthatnak. Szeretném megjegyezni, hogy a stimulusok száma sem merül ki az itt felsoroltakban, pl. a tiltás is az lehet, ami különböző reakciókat válthat ki a partnerben.

Majd így folytatja:

S /stimulus/ has four major types, viz.

- I. question            /Q/
- II. order             /O/
- III. statement        /St/
- IV. denotative, that is  
non-verbal

R /reaction/ can have seven major types, viz:

- I. answer             /A/
- II. exclamation      /E/
- III. order            /O/
- IV. counter-  
question             /Qc/
- V. counter-order     /Oc/
- VI. statement        /St/
- VII. wish            /W/

In accordance with the four major types of stimulus and possible reactions to them, elementary situations can be classified into four main groups.:

- |              |      |                 |       |
|--------------|------|-----------------|-------|
| I. S=Q / R=  | 1/A  | III. S = St/ E= | 1/Stc |
|              | 2/Qc |                 | 2/Q   |
|              | 3/E  |                 | 3/E   |
|              | 4/O  |                 | 4/O   |
| II. S=O / R= | 1/A  | IV. S = D / R=  | 1/E   |
|              | 2/Q  |                 | 2/St  |
|              | 3/Oc |                 | 3/Q   |
|              | 4/E  |                 | 4/O   |

The above-mentioned four kernel situations serve as a common basis for any complex and more sophisticated dialogues." /49/

Nem minden beszédnek célja a kommunikálás. Általában azonban a beszélő szavait hallgatósághoz intézi, ami lehet egy ember, vagy csoport, vagy akár nagyobb közösség is /választási beszéd TV, rádió közvetítéssel/. A beszélő a szükségletek szerint változtatja beszédmódját, ami függhet nemcsak attól, hogy kinek, vagy kivel beszél, hanem attól is, hogy milyen közöttük a viszony, mi a célja, valamint attól is, hogy milyen választ kapunk a beszélgető partnertől. Ezt hívjuk reciprocal speech situation helyzetnek. /R.S.S./

Más beszédhelyzetekben ezek teljesen hiányoznak. Ezt hívjuk formális beszédhelyzetnek /formal speech situation. F.S.S./ A beszéd az első esetben reciprocal beszéd, /reciprocal speech R.S./ a másodikban pedig formális beszéd /formal speech F.S./. Ez nyilván csak a lehetséges két pólus, ami között sokféle helyzet adódhat, ahol mindkettőnek megtalálhatók az elemei.

A konverzáció szabályos, természetes RSS, ahol a beszélő nemcsak szavakban kaphatja meg a választ, hanem sok más módon is. Pl. bólintás, bólogatás, mozgás, sőt szemmel is. /A tanárnak már a tanítványok szeméből, tekintetéből is látnia kell, ki az, aki érti, felfogja az anyagot, ki az, aki nem halad együtt a többiekkel, aki nem érti az összefüggéseket./ És a visszajelezés szerint a beszélő vagy folytatja, vagy megismétli, esetleg újra fogalmazza szövegét, mindig a szükségleteknek megfelelően. Azt hiszem ebben legnagyobb gyakorlata éppen a tanárnak van. /Alsó és középfoku intézményekben./ A két fél, a beszélő és a hallgatóság reciprok kapcsolatban állnak, és így tudja a beszélő ezekből a visszajelzésekből azt, hogy egy hullámhosszon vannak-e.

A formális beszédhelyzetekben /FSS/ ilyen visszajelzéseket egyrészt nem kaphatunk /rádió, TV beszéd, vagy más helyzetben ritkán elképzelhető ünnepi beszéd - morajlás, éljenzés, hurrogás, közbekiabálás stb./ Az egyetemi előadás is ilyen beszéd /FSS/, de a reciprocitás bizonyos elemei is bele-



keveredhetnek. Ha az előadást követően kérdéseket tesznek fel, és azokat meg is beszéljük, akkor már reciprok beszédhelyzet alakul ki /RSS/

A tesztkészítők az alábbi beszédhelyzetet tudják a tesztjeikben felhasználni:

1./ Interju: 8-10 perces diszkusszió.

Idegen, vagy a jelölt tanára is vezetheti, de ez esetben az értékelést egy harmadik személy végzi. A társalgás kiindulhat egy rövid elvasmányból, amit a jelölt hangosan felolvas.

2./ Csoportos vita: 5-6 jelöltnek adunk meg egy témát. A tanár részt vesz a vitán és figyeli a jelölteket. A magnót nem lehet használni, mert utólag nehéz lenne azonosítani a hangokat. Az ilyen irányú kísérletek még csak kezdeti stádiumban vannak. Az ilyen vitát nem könnyű vezetni, a tanár, illetve a vizsgáztató részéről, nagyfokú koncentrációt igényel. Mindamellettt kicsi az irányító szerepe, és nehéz adminisztrálni.

3./ Szeminárium: a jelölt felkészül előre egy anyagból, és azt elmondja, de nem tanulja meg kívülről. Felolvasni sem lehet az anyagot, legfeljebb nagyon rövid feljegyzést készíthet és azt nézheti. /FSS/ Ha ezt vita is követi RSS lesz. A tartalom elmondás is nagyban hasonlít a szemináriumhoz. Ott sem szabad szöveget bemagolni és felolvasni sem, legfeljebb rövid feljegyzést szabad készíteni. Hasonló a képleírás, illetve az azon ábrázolt cselekmény elmondása. A csoport utána megbíráhatja, elmondhatja mit hagyott ki a felelő, illetve kiegészítheti, kérdéseket tehet fel hozzá. Néhány szituációt szeretnék még inkább csak felsorolni, amit elsősorban haladóknak használhatunk, és kizárólag formális beszédhelyzetekben.

4./ Előadás:

Egy jelölt tart valamiről előadást a társainak, miközben képekkel,

filmekkel, modellekkel, diagrammokkal  
illusztrálja azt.

5./ Memorizált költemény, esetleg prózai  
rész elmondása

6./ Drámai mű részletének előadása /egye-  
temen szakosok, tagozatos közép-  
iskolák/ csoportosan.

7./ Vita

8./ Hangosan olvasás: Néhány percig a  
jelölt előzetesen tanulmányozhatja  
szövegét. Nem könnyű, de hasznos  
feladat.

Egy bizonyos helyzetben, egy bizonyos  
napon nehéz meghatározni azt, hogy valaki, hogy  
tud beszélni. Oktatási intézményekben egy egész  
periódus alatt nyújtott teljesítményt kell  
figyelembe venni. Ez az értékelés, mivel ezt  
a tanár végzi szubjektív, mégis elfogadható.

Az orális kifejezés tesztelésének kritériumai  
a következők:

1./ Az általánosan használt, beszélt  
nyelvet tesztelje minden napos  
körülmények között

Az RSS teszt közül a konverzáció a legfontosabb, hiszem az életben ilyen szituációk a leggyakoribbak. Az interjuban nagy szerepet játszik a kérdező, ezért sokszor rajta áll, vagy bukik minden, nemcsak a témán.

2./ Más nyelvhasználat tesztelése esetén

Mennél formálisabb a beszédhelyzet, /4-8 pont/ annál kevésbé állithatjuk róla, hogy tesztelésre használhatjuk. Az élet igen ritkán követel az embertől ilyen produkciókat. A nyelvet egyébként jól beszélő sem biztos, hogy elő tud adni egy részletet valamilyen színpadi műből.

3./ Jó legyen a visszahatás a tanulásra.

Egyik formáját sem lehet bemagolni. Ha a jelölt megtanulta is a szöveget, ügyes kérdéssel el lehet irányítani

a bemagoltakról. Csak a tartalmát kell ismerni annak, amiről éppen szó van. Minden más vonatkozása a sikernek az alapos gyakorlástól függ. A beszédképességet csak akkor fejleszthetjük, ha nagyon sok és sokféle lehetőséget biztosítunk annak gyakorlására.

#### 4./ Validitás /Valadity/

A beszédképesség mérésére szolgáló tesztek megállapítása terén még sok a tennivaló. Tudnunk kell azt, hogy milyen típusu teszt tükrözi legjobban a jelölt beszédképességét. Több angol egyetemen folytattak és folytatnak ilyen irányu kísérletet. /Southampton, Manchester/

#### 5./ Reliability:

Az orális kifejezés tesztjeit nem lehet pontról pontra standardizálni, és kevésbé megbízhatóak, mint az írásbeli képességet ellenőrző tesztek. A leeds-i egyetemen az ezen a területen végzett munka azt mutatja, hogy a tantestületeknek és

az oktatás irányítóinak, ellenőrzőinek olyan nagy mértékben eltér a véleménye a sikeres és sikertelen beszédet illetően, hogy alig jutnak valamiben is közös nevezőre.

#### 6./ Adminisztratív gyakorlatiasság

Mennél nagyobb a teszt anyaga, annál nehezebb adminisztrálni. Éppen gazdaságossága miatt /10 perc/fő/, lett a hangos olvasás - rövid beszélgetés a vizsgáztatóval - a legelterjedtebb tesztelési forma.

#### A hangszegmensek képzésének tesztelése

A hangszegmensek képzésének tesztel történő ellenőrzése nehezebb, mint a megértésnek vizsgálata. Ezzel is magyarázható, hogy a hallás utáni megértés ellenőrzése jobban fejlődött mint a beszéd ellenőrzése. Talán éppen ez lehet a problémák gyökere. Sokat beszélünk a hallgatók kiejtéséről, sokszor elmarasztaljuk őket, de keveset teszünk a tesztel történő ellenőrzésük érdekében, ami pedig a hibák feltárásához is vezetne. Miután ismerjük a problémákat, ki lehetne jobban dolgozni a kijavításának módszerét is. Ha a tesztet a hibák

feltárása céljából készítjük, illetve iratjuk, diagnosztik teszt a neve, amiről már részletebben szó volt.

Azért nehezebb a hang képzése, illetve a produktivitás, mert a megértés mindig megelőzi azt. Ha a hallgató ki tudja ejteni a hangkontrasztokat egy adott idegennyelven, akkor biztosak lehetünk benne, hogy hallja is azokat. Ez egyben azt is bizonyítja, hogy ha a produktivitás szintjén ellenőrizni tudjuk, akkor ellenőrizni tudjuk a felismerés szintjén is.

A hallgatók általában megtanulják a hangkontrasztokat hallani, mielőtt még megtanulják azokat kiejteni. Ez egyben azt is bizonyítja, ha a produktivitást teszteljük, nem tudjuk biztosan, hogy mi az még, amit a tanuló már megtanult hallani. Ha a felismerést teszteljük, ugyannyi nem tudjuk, mi az, amit már a produktivitás szintén ismer. Nem is beszélve arról, hogy a felismerés és produktivitás szintje közötti különbség hallgatónként változhat.

Ahhoz, hogy valakit idegen nyelven megértsenek, nem szükséges az, hogy úgy beszéljen, mint az anyanyelvi beszélő, az viszont szükséges, hogy az idegen nyelv fonémikus hangkontrasztjait és egységeit használja. Ez magában foglalja az intonációt, a hangsúlyt és ritmust, valamint a hangszegmenseket is.

Az, hogy valaki még a szubfonemikus variánsokat is anyanyelvi szinten ismerje, csak a fonetikusoktól várható el. A tanárokat erre nem készítik fel általában.

A kiejtés értékelése is bonyolult, mert nehéz körülhatárolni pontosan. A következők lehetnek az értékelés szempontjai:

"Examiners are not able to decide objectively whether a response by a student falls into one of even a rough three-point scale with instruction like these: 1. sufficiently approaches native speech to be completely understandable. 2. Can be understood, though with difficulty, because there are sounds which he does not utter correctly. Would not be understood by natives because his pronunciation is so different from theirs. Or another



scale: 1. Partially intelligible: ... The response is either incomplete, or exceedingly hard to understand because of poor pronunciation or usage.

2. Intelligible but labored: ... The delivery is hesitating, or regressive, but does not contain amusing or misleading errors in pronunciation or usage."

A legfontosabb feladat az, hogy egyénként találjuk meg a kiejtési problémákat és azokat gyakoroljuk.

A hangszegmensek használata tesztel történő ellenőrzésének a következő eljárásai lehetségesek:

1./ Verbalis stimulus. Ez lehet kérdés, kérdés, vagy egyéb formában. A tanulót konverzációs helyzetbe hozzuk. Az a jó, ha nem is tudják, hogy a kiejtését ellenőrizzük, mert így természetesebb lesz az egész tesztelés /nem ügyel különös gonddal a kiejtésére./

2./ Képi stimulus. Szóbeli kiejtéssel /A személyekre, cselekvésre kérdezhetünk./

3./ Olvasás. Ez a legegyszerűbb, legáltalánosabb módszer. Ezt olyan fiatal gyerekeknél, akik nem tanultak olvasni, természetesen nem szabad alkalmazni.

A felnőtt olvasni tudó esetében is van olyan faktora, ami óvatosságra int, nevezetesen az, hogy a grafikus ábrázolásra is figyelni kell.

4./ Fordítás. Ne nagyon használjuk erre a célra, mert az egyik legnehezebb idegen nyelven, mivel nagyon összetett.

5./ Kiegészítés. He is not strong, he is ...../weak/ /hosszu i/. A hallgató esetleg arra is gondolhat, hogy szókincsét ellenőrizzük, hiszen a "strong" szó ellentétes jelentésű szavát kell megadnia. Ez egyáltalán nem baj, sőt inkább jó.

Egy hallgató teljesítménye nagymértékben függ a körülményektől is. Teljesítménye bizonyos feszültség alatt romlik, míg másokra a stimulus jótékonyan is hathat, de véleményem szerint ez a ritkább eset.

A kiejtési teszt teljesen objektív értékelése igen bonyolult. Néhány szempont biztosan segíti az objektivitást.

"Objectiv scoring of pronunciation is one of the most difficult problems in this type of test. By objective scoring is meant assigning scores that are reliable, valid and easy to arrive at so that average skill is enough to use them. Fully objective scoring is not yet possible in direct testing of pronunciation. Three considerations, however, will substantially increase the objectivity of scoring pronnunciation:

1. Score only phonemic units, contrasts, and problems...
2. To increase the accuracy of scoring, the examiner's attention must be focused preferably on one thing and one thing only...
3. All the students should be tested on the same problems, the same number of time in order to obtain scores that are easily comparable." /51/

Nyelvi laboratóriumban nagyobb csoport tesztelését is meg lehet szervezni értékelő lapok, képek stb. segítségével.

Vigyázzni kell arra, hogy olyan szavak és kifejezések kerüljenek a tesztbe, amelyek a tanulók aktív szókincsét képezik. Arra is gondot kell fordítani, hogy a tanulók kulturális képzettsége közötti különbség ne akadályozza az objektivitást.

Utasításaink rövidek, tömörek, érthetőek legyenek, és mindig példával illusztráljuk azokat.

Pl.: Complete the following sentences

There are seven days in a ...

You say, there are seven days in a week.

Hogy a teszt objektivitását biztosítsuk, használhatunk ugynevezett részfeladatos teszteket. Ezek lehetnek:

#### 1./ Spelálás

Több szót adunk meg, és ki kell választani az azonos kiejtésűeket /blood, flood, food/. Ezeket akár mondatokban is elhelyezhetjük.

## 2./ Betűkihagyás

Hasonlítsd össze a kihagyott betűkkel jelölt hangokat:

There was a great f...in Szeged in 1879. We have not any f...at home, so we have nothing to eat.

His b...pressure is very high.

## 3./ Képek

Hasonlítsd össze a hiányzó betűvel jelölt hangokat!

Gram...one    Kni....e    ...en

Az 'f' hang megfigyelése a feladat.

Az első szóban ezt a ph, a másodikban f, a harmadikban p van, ami bizonyos esetekben az 'f' hang egyik alkotó eleme /grafikus ábrázolása a hangnak.

Gramafon, kés, toll képeken/

## Az idegen nyelv nyelvtani szerkezetének teszttel történő ellenőrzése a produk- tivitás szintjén

Ez sokkal bonyolultabb, mint a felismerés szintjén történő ellenőrzés. Talán éppen ez az oka annak, hogy a nyelvtani szerkezeteknek a gyakorlatban történő alkalmazása teszttel való ellenőrzése még nem teljesen megoldott feladat.

Vannak olyan tapasztalatok is, hogy gyakran még azok a hallgatók is, akik az osztálytermi, vagy tanulócsoporti feltételek között jól használnak bizonyos szerkezeteket, ha mikrofonnal, vagy idegen hallgatósággal kerülnek szembe, nem is beszélve a számukra idegenekből összetevődő vizsgabizottságról, már zavarba jönnek. Ennek alapos kifejtése, illetve okainak feltárása messzire vinne. Minden esetre az egyedüli lehetséges, és egyben szükséges dolog, mind a tanár, mind a vizsgabizottság számára, a tanulót aktivitás közben figyelni. Ha szóbeli teljesítményre vagyunk kíváncsiak beszélgetjük, ha pedig írásbelire, íratjuk a hallgatót.

A tanuló spontán beszélgetése, illetve a spontán beszéd alatt történő megfigyelése nem alkalmas sem a nyelvtani szerkezetek felismerése, sem pedig annak produktív alkalmazásának lemérésére. Egyrészt, mert nagyon időigényes, nem lehet a tanulók teljesítményét pontosan összehasonlítani, illetve objektíven értékelni a teljesítményt.

Arra kell törekednünk, hogy a nyelvi stimulusok többé-kevésbé természetesek legyenek.

A célnyelvet használhatjuk stimulusként.

1./ Pl. kérdés-felelet formájában, csak arra kell vigyázni a teszt megszerkesztésénél, hogy azokra kérdezzen a tanár akár szóban, akár írásban, amit éppen vizsgálni akar.

When were you born? /dátum kifejezése/

What are you going to buy? /jövő idő kifejezése/

Whom did you send the letter to?

ige múlt ideje - részeshatározó helye a mondatban, részes határozó-tárgy sorrendje 'to' használata, illetve elhagyásának lehetősége/.

Az utolsó példa mutatja, hogy akár egyetlen kérdésre adott válaszban is több mindent ellenőrizhetünk, de ilyenkor az értékelés bonyolultabb. A kérdéseknél vigyáznunk kell arra, hogy nagyon könnyű, elsősorban eldöntendő /yes, no question/ kérdéseket ne adjunk.

2./ Igen természetes és jól alkalmazható lehetőség egy adott szerkezet, illetve adott szerkezetek tesztel történő ellenőrzése az, ha írunk egy szituációt, és azt kérjük a hallgatótól, hogy kérdezzen rá valamire, legyen kíváncsi valamire, tudjon meg valamit stb. Ezt igen

természetes szituációk leírásával érhetjük  
el. Pl. Your friend was absent yesterday.

Ask him why /stimulus/

A várható válasz: Why were you absent yesterday?

vagy: Were you ill yesterday?

tovább: Ask him what was wrong with him.

/stimulus/

Várható válasz: What was wrong with you?

A szórend nem változik, alanyra  
kérdünk.

tovább: Ask him if he went to the doctor

várható válasz: Did you go to the doctor

/Eldöntendő kérdés/

tovább: Ask what the doctor told him.

/stimulus/

várható válasz: What did the doctor tell you?

/kérdőszavas kérdés/

Ilyen egyszerűnek látszó kérdések fel-  
tevésénél nagyon sok mindenre kell a tanulónak  
ügyelnie, következésképpen nagyon alkalmas  
technika arra, hogy értékelni tudjuk azt,  
mennyire tudja a különböző nyelvtani szerke-  
zeteket önállóan alkalmazni.

Pl. az első válaszban a harmadik személyben  
használt was helyett második személyben



were lesz, nem kell használni a kérdés segédigéjét /do/

a második válaszban a 'was' nem változik, mivel a 'what' kérdőnévmás a mondat alanya.

a harmadik válaszban az 'if' kötőszó elmarad, a 'do' segédige mult idejével kell kérdezni, a 'went' helyett 'go' lesz.

a negyedik válaszban a 'do' segédige mult idejét be kell tenni a mondatba a kérdés megszerkesztéséhez, a 'told'-ból 'tell' lesz.

A feladatot azzal nehezíthetjük, hogy sokszor használnunk kell erős igét, változtatjuk az igeidőket, az eldöntendő és kiegészítendő kérdésekre stimulálunk. Természetesen csak a tanulók által már ismert, begyakorolt szerkezetekre, illetve szókincsre szabad kérdeztetni.

Egy másik, sok vonatkozásban egyszerűbb lehetőség a különböző transzformációs teszt. Pl. jelenből mult időbe, állítóból tagadóba, cselekvőből szenvedőbe stb. tenni a mondatokat.

Természetesen ezeket a teszteket is lehet nehezíteni. Pl. ha jelenből mult időbe erős igét tetetünk, állítóból tagadóba nem csak egyszerűen az igét kell, vagy lehet áttenni, hanem

állító névmás helyett tagadót használni és akkor, mivel az angolban nincs kétszeres tagadás, az igét állító alakban kell használni.

Pl. I have got some money.

válasz: I haven't got any.

vagy: I have got no money.

Kérdésre adott tagadó válasz még bonyolultabb:

Where did he go yesterday?

válasz: He did not go anywhere yesterday.

He went nowhere yesterday.

Nem elég egyszerűen csak 'no'-t használni az 'any' helyett, hanem a tagadó névmás használata miatt a mondatból ki kell hagyni a 'did' segédigét is, mivel az igeidőt fejeztük ki, ezért a főigével kell ezt kifejezni. Így lesz a 'go'-ból 'went'.

Igen elterjedt ellenőrzési formák a szubsztitúciós, illetve kiegészítő gyakorlatok, valamint tesztek.

Stimulus: Someone asks, what is the weather like?

You answer, I don't know what the weather is like.

Stimulus: We eat something when .....,

Response: We are hungry.

A mondat szerkesztés gyakorlatban történő alkalmazásának eléggé elterjedt módja a szavak összekeverése, amelyet a tanulónak mondatba kell rendezni. Sok ilyen gyakorlatot, illetve tesztet találunk a Candlin sorozatban. Ha sok szót adunk meg, ahol a különböző mondatrészeknek bővitményei, mellékmondatai is vannak, elég nehéz feladatot adunk a hallgatónak.

Képek felhasználása a stimulusként. Egyszerűen kérdéseket kell feltenni arra, hogy mit lehet látni a képen, illetve milyen cselekvés történik, vagy összefüggően le kell írni a képet. A cselekvéseket azután különböző igeidőbe lehet tételni /jelen-múlt, jövő./ A cselekvést kifejező igéket szenvedő igealakba stb.

A fordítás anyanyelvről idegen nyelvre a szerkezeti problémák tesztel történő ellenőrzésének igen jó technikája, de nem olyan egyszerű, mint a felületes szemlélő gondolja.

Elsősorban olyan problémákat kell összegyűjteni, amelyek az anyanyelv és idegen nyelven nem esnek egybe. /Pl. birtokos szerkezet 'of'-os szerkezet, dátum kifejezése, kérdőmondatok szórendje, számnévi vonzatok stb./

Ezek gondos összegyűjtése a teszt elkészítése előtt azért is fontos, mert nagyban segíti a teszt pontos, gyors értékelését.

A feladatokat a következőképpen összegezte R.Lado:

"Up to point we have discussed /1/ the kind of structure problems we need to test, /2/ the list of structure items, describing separately the recognition and production problems, /3/ various types of recognition, production, and partial production items. We should now /4/ select sentences containing the structure problems to be tested, /5/ write the items and instructions, /6/ administer the experimental test to native speakers of the language being tested, and edit the items on the basis of their performance, /7/ administer the revised

experimental test to a representative sample of the students for whom it is intended and edit and arrange the items on the basis of their performance, and /8/ reproduce the test for wider use in collecting norms." /52/

A beszélt nyelv tesztelése, néhány  
megoldatlan probléma

Teljesen nem lehet kifejtteni ilyen keretek között ennek technikáját, mert nyilvánvalóan az szabja meg, hogy hol, hogyan és miért tanulják azt a bizonyos nyelvet. Ez a rész inkább csak felveti ezeket a problémákat, és ez is az angol nyelvre, mint másodnyelvre vonatkozik.

Ahhoz, hogy valaki beszéljen és értsen egy nyelvet komplex jártasságokra, képességekre van szüksége. Ezt a tudást értékelik a legmagasabbra a nyelvekkel kapcsolatban, mivel ezt lehet legnehezebben elsajátítani. Ma már a nyelvészek, nyelvtanárok egyetértének abban, hogy a beszéd a legfontosabb. Abban nincs teljes egyetértés, hogy lehet a beszédet tesztel, az írástól és olvasástól elválasztva ellenőrizni.

Tesztelési és tanítási szempontból a félreértések, illetve a különböző vélemények abból a feltételezésből erednek, hogy a nyelvi jártasságot négy kategóriába lehet felosztani:

- 1./ hallás utáni megértés
- 2./ beszéd
- 3./ olvasás
- 4./ írás

A nyelv használatainak igaz, hogy négy ilyen aspektusa van, de ezek átfedik egymást, gyakran integrálódnak, Bizonyos célokból hasznos lehet a nyelvi képességeket írott és beszélt formákra osztani.

A beszélt nyelv tesztelése során az auditoriális és orális képességek annyira keverednek, hogy nem lehet szétválasztani őket. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy amikor a beszélt nyelven nyújtott teljesítményt próbáljuk megmérni, a nyelvi tesztelés valamenyi elvi problémája jelen van.

A beszélt nyelv megszerezhető objektív tesztjei nem kielégítőek. Gyakran bírálják hiányosságait, nem megbízhatók, túl rövidek

vagy éppen túl hosszúak, túl nehezek, rossz hatással vannak a tanításra. De ugyanakkor az is igaz, ha ilyen tesztek nem iratunk, az is károsan befolyásolja a tanítást, mert ennek elhanyagolása nyilvánvalóan azt jelenti, hogy nagyobb hangsúlyt kap az írott nyelv. A beszédkésztséget elemi szinten elég jól lehet mérni, de haladó fokon ez igen bonyolult, további kutatást igénylő feladat. A probléma abból adódik, hogy a beszédkésztség természetét és összetevőit sem tisztázták még pontosan. A hatékony tesztelés előfeltétele:

- 1./ Pontosán tudjuk, hogy mit akarunk tesztelni.
- 2./ Ki kell dolgozni egy megfelelő válogatási technikát, azt, hogy mire épüljenek a teszt tételei, amit azután megbízhatóan lehet értékelni, mérni.

Az oktatásban egy általánosan elfogadott elv, hogy a tesztkészítő megkérdezi a tanárt, hogy mit teszteljenek. Ha a tanárnak ilyen kérdést tesznek fel a beszélt nyelvre, aligha tud rá kielégítő választ adni. Aligha tud

világos definíciót adni magáról a nyelvről, és valami olyan definíciót fog adni a nyelvi képességről, amit empirikus úton szerzett. Az a veszély is fennáll, hogy a tanár érzékenyebb arra, amit a tanulói nem tudnak, mint arra, amit pontosan tudnak. Így azután a nyelvész sem tud megfelelő definíciót adni, lehet, hogy amit tud adni túlságosan általános, vagy absztrakt lesz. Egy olyan definíció, hogy a nyelv társadalmi viselkedési forma, vagy rendszer, vagy kommunikációs rendszer, nem tud sok segítséget ad a tanárnak abban, hogy tanításában minek, milyen képesség fejlesztésének, kialakításának biztosítson prioritást, illetve nem biztos, hogy megérti a bizonyos képességek, jártasságok relatív fontosságát a kommunikációban.

A nyelvészek és tanárok közötti szakadékot, nézetbeli különbséget nem könnyű áthidalni, pedig a hatékony tesztnek az alapvető feltétele. Az achievement tesztnek azt kellene mérnie, amit a tanár véleménye szerint tanítanak, de a nyelvészek által elfogadott kategória szerint.

A proficiency tesztnek azt kell mérnie, amit a nyelvnek egy gondosan meghatározott



használata egy adott szinten bizonyos társadalmi körülmények között kíván.

A beszélt nyelv ismeretének kritériumait nem lehet a nyelvrendszer elméleti felépítéséből absztrahálni, hanem inkább a tényleges beszéd gyakorlati analiziséből.

Jelenleg a nyelvoktatást a hatékony tesztekkel inkább segíthetik, mint bármilyen szervezési forma.

A szóbeli képességet viszonylag könnyű tesztelni a kezdő szakaszban, de azután fokozatosan nehezedik, és mikor már az eredeti kommunikáció megkezdődik, igazi nehézségek merülnek fel. Gyakran csak abból tudjuk megítélni, hogy mit akart a teszttel mondani, amit mondott. Így aztán rendkívül nehéz megállapítani a siker kritériumait, mivel a beszélt nyelvben azt az érthetőség és a kommunikáció terminusai alapján lehet megítélni. Az is fontos, hogy amit mondott, az adott szituációban helyes-e.

Egy példával szeretném illusztrálni a fenti-eket. Ha egy hagyományos, kötetlen beszélgetésben felteszünk egy kérdést, amely a következőképpen hangzik:

"What did you do during the vacation? "and  
A/replies 'I am quite well, thank you, while  
B/says 'I work for getting money. I was waiter  
in hotels, also I wash dishes." /53/

Hogyan rangsoroljuk "A" és "B" viszony-  
lagos kompetenciáját a beszélt nyelvben?

A./ Szintaxikai, fonetikai szempont-  
ból egy kifogástalan mondattal  
válaszolt, de a jelenlegi kér-  
désre ez a válasz helytelen. Ar-  
ra kell gondolnunk, hogy nem ér-  
tette meg a kérdést. /A lehetsé-  
ges okairól most nem is beszélek./

B./ Válaszában nagyon sok és sokféle  
hibát követett el, de a tárgyhoz,  
szituációhoz tartozó választ  
adott, ami azt bizonyítja, hogy  
megértette a kérdést.

De mit akarunk tesztel mérni? Kiej-  
tést, hallás utáni megértést, józan ész?  
Ez is mutatja, hogy a különböző jártasságok  
fedik egymást, a beszédértésképességre és a  
beszédképességre ez különösen vonatkozik.

Éppen ezért ezeket nem mindig lehet elkülöníteni, bármennyire is kívánatos lenne egyszerre csak egy dolgot tesztelni /ami elsősorban az értékelést könnyíti meg általában, de jelenleg inkább nehezíti, bonyolítja azt, sőt lehetetlenné is teszi./ Descriptiv célokból egyébként a két technikát szétválaszthatjuk beszédértésképességre /auditory comprehension/ és beszédképességre /speech production/.

A beszélt nyelv megértése integrált jártasságait éppen úgy lehet tesztelni, mint a többiekét. Gyakran alkalmazzák az ugynevezett kiválasztós feleleteket magnetofon segítségével. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy ezek a tesztek gyakran megbízhatatlanok. Ehhez két tényező járulhat hozzá elsősorban:

- 1./ emlékezőtehetség /memory span/
- 2./ előzetes ismeret, vagy érdeklődés az éppen elhangzók iránt.

Ezek különösen haladó fokon jöhetnek elsősorban számításba, mint negatív faktorok. Tudná a választ a jelölt, ha közben nem felejtette volna el a kérdést, illetve nincsenek

ismeretei a tárgykörben. Természetes, hogy ezeknek a faktoroknak a hatását lehet csökkenteni, esetleg meg is szüntetni, ha pl. rövidek a mondatok, nem terheljük a memóriát, illetve általános témakörben marad a teszt, ahogy ezt más helyen is említettem.

Két alapvető probléma, amit Lado a "Language Testing" c. könyvében említ, megoldatlan maradt. Nevezetesen a beszélt nyelv hatékony és megbízható tesztelése ahhoz, hogy általánosan használhassuk, túl hosszú és túl költséges, és a parciális produkciónak teszttel történő kipróbálása még nem lehet teljesen objektív.

Ehhez még hozzátehetjük a jártasságok, készségek, képességek relatív fontosságának problémáit, amelyeket izolálni lehet, és külön-külön tesztelni is, valamint az integrált jártasságok megmutatása elfogadható kritériumai megteremtésének problémáit.

VIII. Függetlenség

Reading comprehension

In this section you must choose the word or phrase, A, B, C, D or E which best completes each sentence. Give one answer only to each question.

- 1 John says that his present job does not provide him with enough \_\_\_\_\_ for his organising ability.  
A scope B space C capacity D range  
E extension
- 2 Accuracy is \_\_\_\_\_ to the programming of computers.  
A elemental B elementary C fundamental  
D characteristic E influential
- 3 The Government's motion on Pension Increases \_\_\_\_\_ by a large majority.  
A was dismissed B was defeated C was discarded  
D was deposed E was dispersed
- 4 The vacuum cleaner is a valuable labour-saving \_\_\_\_\_ for the busy housewife.  
A piece B motor C engine D device  
E instrument
- 5 I have no hesitation in saying that Miss Jones

is a most responsible and \_\_\_\_\_ worker.

A conscientious B consequential

C conscious D conclusive E considerable

6 If you don't lift that saucepan carefully,  
it will spill and you may \_\_\_\_\_ yourself.

A skim B peel C scald D skin E singe

7 The generation \_\_\_\_\_ makes it difficult  
for parents to understand their children's  
opinions.

A division B gap C partition D interval  
E separation

8 The completion of the new Town Hall has  
been \_\_\_\_\_ owing to a strike.

A held off B held down C held in  
D held up E held on

9 Colour-blind people often find it difficult  
\_\_\_\_\_ between blue and green.

A to separate B to compare C to contrast  
D to relate E to distinguish

10 Most great artists are exceptionally \_\_\_\_\_  
people.

A sensitized B sensitive C sensuous  
D sensory E senseless

11 Mr Sanders has been asked \_\_\_\_\_ the next meeting of the Library Committee.

A to present    B to preside    C to chair  
D to deal    E to lead

12 It has always been the \_\_\_\_\_ of our firm to encourage staff to take part in social activities.

A policy    B plan    C campaign    D procedure  
E plot

13 The statue in the city square \_\_\_\_\_ the soldiers who lost their lives in the Great War.

A celebrates    B commemorates    C reminds  
D recaptures    E remembers

14 On religious feast days \_\_\_\_\_ of the local saint is carried in procession through the streets of the town.

A a copy    B a prototype    C a design  
D an effigy    E a reproduction

15 It is a pity that George is so \_\_\_\_\_ in his choice of friends.

A indifferent    B undefined    C undistinguished  
D indiscriminate    E indistinguishable

16 Inflation is the first problem that the  
new Government will have \_\_\_\_\_.

A to grip B to tackle C to seize  
D to grasp E to clasp

17 Simon has never had a settled career, he  
has always lived \_\_\_\_\_.

A at the ready B on the turn C round the  
bend D by his wits E up his sleeve

18 The diamond in my grandmother's ring was  
quite \_\_\_\_\_. It was a perfect specimen.

A spotless B refined C unstained  
D flawless E untarnished

19 When his father died, John \_\_\_\_\_ a great  
deal of money. A went into B looked into  
C made into D brought into E came into

20 Our Borough Council has increased our \_\_\_\_\_  
by 45 % this year.

A levies B dues C rates D capitations  
E accounts

21 Reminders must be sent out to all customers  
whose accounts are more than a month \_\_\_\_\_.

A indebted B overdue C unpaid D unbalanced  
E insolvent



- 22 The burglar was taken to the Police Station  
and \_\_\_\_\_ with breaking and entering.  
A indicted B prosecuted C accused D tried  
E charged
- 23 The sea was so \_\_\_\_\_ that some of the  
passengers in the pleasure boat felt seasick.  
A gusty B breezy C runny D wavy E choppy
- 24 It has been decided to hold a Public \_\_\_\_\_  
into the cause of the accident.  
A Inquiry B Autopsy C Interrogation  
D Trial E Examination
- 25 Peter is always \_\_\_\_\_ about how well he  
plays football.  
A vaunting B puffing C flaunting  
D parading E boasting
- 26 The deer in the Park are so accustomed to  
being fed by visitors that they are  
quite \_\_\_\_\_.  
A trained B tame C servile D nerveless  
E domestic
- 27 The lecturer spoke so fast that I found it  
hard \_\_\_\_\_ what he was saying.  
A to take in B to take out C to take up

E to take away

28 Visitors to the Zoo are asked not \_\_\_\_\_ the monkeys.

A to fret   B to nag   C to tease   D to bite  
E to peck

29 Owing to the warm weather, there has been \_\_\_\_\_ of strawberries this year.

A a swarm   B an overflow   C a redundancy  
D an affluence   E a glut

30 I like classical music, but I don't \_\_\_\_\_ to know anything about it.

A assume   B pretend   C imagine   D simulate  
E believe

31 Georgina will never become a good actress until she stops taking \_\_\_\_\_ to any form criticism.

A reproach   B exemption   C exception  
D resentment   E indignation

32 We are forwarding the goods in \_\_\_\_\_ with your instructions.

A agreement   B accordance   C accord  
D concord   E assent

33 In response to our advertisement, two couples are coming \_\_\_\_\_ the flat tomorrow afternoon.

A to turn over    B to get over    C to run over  
D to see over    E to pass over

34 The ambulance men took the injured climber down the mountain on \_\_\_\_\_.

A a stretcher    B a cot    C a couch  
D a hammock    E a bedstead

35 Many essential foods had \_\_\_\_\_ during World War II.

A to be divided    B to be allotted    C to be rationed  
D to be proportioned    E to be separated

36 Mr Stevens assured me that he never bought \_\_\_\_\_ that were advertised on TV.

A productions    B products    C projects  
D prospects    E projections

37 While he was in hospital, the soldier's wound \_\_\_\_\_ twice a day.

A was healed    B was changed    C was dressed  
D was cured    E was relieved

38 The President's personal \_\_\_\_\_ never left his side during the State Visit.

A sentinel B protector C defender D bodyguard  
E lifeguard

39 The condition of the castle walls \_\_\_\_\_ over the years.

A has deteriorated B has depreciated C has decomposed D has degenerated E has declined

40 Manufacturers hope that the Motor Show will \_\_\_\_\_ car sales in Britain.

A lift B inflate C boom D advance E boost

Donn Byrne: Listening Comprehension Practice  
Unit 1.

By midday the sun was so strong that Jim could not go any further. There were no tree near the path, so he took shelter under a big rock. After drinking the rest of his water he took off his shirt and rolled it into a pillow. Then he lay down on the ground and went to sleep.

It was late in the afternoon when he awoke. He was just about to jump up when he felt something moving near his feet. He looked down. A long black snake was just about to crawl across his legs.

Jim watched, to terrified to do anything. Then the snake moved across his legs; it hesitated for a moment, then crawled on and vanished under the rock. Jim leapt to his feet and pausing only to pick up his shirt, ran off down the path.

Exercises:

A Multiple choice test

1. Jim stopped because

A/ there was a rock on the path B/ there  
were no trees C/ it was too hot D/ his son  
should not go on

2. Jim drank

- A/ all his water    B/ a lot of his water
- C/ some of his water    D/ most of his water

3. Jim put his head on

- A/ a cushion    B/ his shirt    C/ the rock
- D/ the ground

4. Jim slept

- A/ only a few minutes    B/ all day    C/ until night
- D/ almost till evening

5. When Jim first looked down, the snake was

- A/ just crossing his legs    B/ by his feet
- C/ about to jump on him    D/ looking down on him

6. Jim kept still because he was

- A/ afraid    B/ interested    C/ fascinated
- D/ lazy

7. The snake moved

- A/ blindly    B/ strangely    C/ quickly
- D/ slowly

8. Jim

- A/ left his shirt behind    B/ took his shirt with him
- C/ put his shirt on    D/ tried to

find his shirt

B. Give more details in connexion with each of the following statements:

1. Jim tood shelter.
2. Jim took off his shirt.
3. Jim slept for some time.
4. Jim felt something moving.
5. Jim was afraid.
6. The snake hesitated.
7. Jim picked something up.

C. Say what happened after each of the following.

1. Jim drank some water.
2. Jim woke up.
3. Jim looked down.
4. The snake crawled on.
5. Jim picked up his shirt.

D. Reproduce the story in outline.

### Multiple-Choice

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

Last June my brother ..1..a car. He had had an old scooter before, but it ..2..several times during the spring. "What you want is a second-hand Mini", I suggested. "If you me the money," he said, "..3..one tomorrow". "I can't give you the money," I replied, "but what about Aunt Myra. She must have enough. We ..4.. her since Christmas but she always hints that we ..5..go and see her more often."

We told our parents where we going. They weren't very happy about it and asked us not to go. So ..6..But later that same day something strange ..7..A doctor ..8..us that Aunt Myra ..9..into hospital for an operation." "...10..go and see her at the same time," said my mother. "You two go today, but don't mention the money."

When we ..11..., Aunt Myra ..12.. "I'm not seriously ill," She said, "but the doctor insists that ..13..to drive my car. You can have if you promise ..14.. me to the seaside



now and again". We agreed, and now we quite enjoy our monthly trips to the coast with Aunt Myra.

- |                    |                        |
|--------------------|------------------------|
| 1 A wanted to buy  | 2. A was breaking down |
| B wanted buying    | B was breaking up      |
| C liked to buy     | C had broken down      |
| D liked buying     | D had broken up        |
| 3 A I get          | 4 A are not seeing     |
| B I'm getting      | B haven't seen         |
| C I'm going to get | C didn't see           |
| D I'll get         | D don't see            |
| 5 A should         | 6 A that we haven't    |
| B shall            | B that we didn't       |
| C would            | C we haven't           |
| D will             | D we didn't            |
| 7 A occurred       | 8 A rang for telling   |
| B took the place   | B rang to tell         |
| C passed           | C rung for telling     |
| D was there        | D rung to tell         |
| 9 A had gone       | 10 A We may not all    |
| B had been         | B We can't all         |
| C has gone         | C All we can't         |
| D has been         | D All we may not       |

- |                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| 11 A have come there | 12 A was seeming quite  |
| B were arriving      | happily                 |
| C got there          | B was seeming quite     |
| D came to there      | happy                   |
|                      | C seemed quite happyily |
|                      | D seemed quite happy    |

- |                         |             |
|-------------------------|-------------|
| 13 A I'm getting so old | 14 A taking |
| B I'm getting too old   | B bringing  |
| C I get so old          | C to take   |
| D I get too old         | D to bring  |

### Speaking Test

Mr and Mrs Brown lived in a small house near London with their child. Sometimes Mr Brown came back from work very late, when his wife and the child were asleep, and then he opened the front door of his house with his key and came in very quietly.

But one night when he was coming home late, he lost his key, so when he reached his house, he rang the bell. Nothing happened. He rang it again. Again nothing happened-nobody moved inside the house. Mr Brown knocked at the bedroom window, he spoke to his wife, he shouted, but she did not wake up. At last he stopped and thought for a few seconds. Then he began to speak like a small child. 'Mother!' he said, 'I want to go to the lavatory!' He spoke quite quietly but at once Mrs Brown woke up. Then he spoke to her, and she opened the door for him.

Where did Mr and Mrs  
Brown live?

What did Mr Brown do  
when he reached his  
house?

How many children did  
they have?

What happened?

What happened sometimes?	What did Mr Brown do
What were his wife and	then?
child doing when this	What happened this time?
happened?	What did Mr Brown do
What did Mr Brown do	then?
then?	What did his wife do?
How did he come in?	What did Mr Brown do
What happened one	then?
night?	How did Mr Brown wake
When did this happen?	his wife?
	What did he do then?
	What did she do?

Multiple-Choice

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

15 Can this camera ..... good photos?

A make    B to make    C take    D to take

16 Who was the first person .....today?

A spoke to you    B you spoke to    C you spoke  
D whom you spoke

17 I can't find the book .....

A nowhere    B everywhere    C anywhere  
D somewhere

18 There was a house at .....

A the mountain foot    B the foot of the  
mountain    C the feet of the mountain  
D the mountain's foot

19 A person who talks to ... is not necessarily mad.

A himself    B oneself    C yourself    D itself

20 I'll be 13 tomorrow, ...?

A am I    B aren't I    C won't I    D will I

21 Did you hear ... Julie said?

A what B that C that what D which

22 Spanish people usually speak ...than English people.

A quicklier B more quicklier C more quickly  
D more quicker

23 That old lady can't stop me ...the tennis match on my radio.

A to listen B listening C listen to  
D listening to

24 I haven't got a chair ...

A to sit B for to sit on C to sit on  
D for sitting

25 ...at the moment, I'll go to the shops.

A For it doesn't rain B As it doesn't rain  
C For it isn't raining D As it isn't raining

26 Bill drinks ...whisky.

A any B none C too many D so much

27 ...are very intelligent.

A Both of them B Both them C Both they  
D The both

28 In a shop ...customers.

- A it is important pleasing B it is important to please C there is important pleasing D there is important to please

29 Don't leave your shoes on the table.

- A Put off them? B Take them off! C Pick them off! D Pick up them!

30 ...in my class likes the teacher.

- A All persons B All pupils C Everyone D All people

31 We expected about 20 girls but there were ...people there.

- A another B others C some D more

32 Your bicycle shouldn't be in house!

- A Take it out! B Get out it! C Put it off! D Take away it!

33 What time does the bus ...Bradford?

- A go away to B go away for C leave to D leave for

34 She ....be Canadian because she's got a British passport.

- A can't B isn't able to C mustn't

D doesn't need

35 "Our daughter ....", they said.

A was born since three years

B is born for three years ago

C was born three years ago

D has been born since three years ago

36 When ...English?

A has he begun to study B has he begun  
study C did he begin to study D did he  
begin study

37 Do you want some cheese? No, ...

A I've some still B I still have much

C I don't want D I've still got some

38 Brenda likes going to the theatre and ...

A so do I B so go I C so I like D so I am

39 ...from London to Edinburgh!

A How long there is B What a long way it is

C What distance is there D How long is

40 He's a good guitarist, but he plays the  
piano ...

A quiet well B too hardly C very good

D much better



41 When you go to the shops, bring me ...

A a fruit tin B a fruits tin C a tin of  
fruit D a tin of fruits

42 Molly doesn't eat fish.

A So doesn't John. B Neither does John  
C John doesn't too D John doesn't that either.

43 The airport is five miles ...

A away from here B from here away C far from  
here D far away from here

44 Please ask ... and see me.

A to Bill to come B Bill to come C to Bill  
come D Bill come

45 She always buys ... my birthday.

A anything nice to B anything nice for  
C something awful to D something awful for

46 Aren't they friends ...?

A of yours B of you C to yours D to you

47 She hardly ever eats ... potatoes.

A or bread or B bread or C neither bread or  
D neither bread nor

48 This is the record we ...

A like so much B are liking so much

C like it much D are liking it much

49 She's going to buy ...new trousers.

A some pair of B some C a couple of

D this

50 Is she going to school? No, ...

A she doesn't B she's cycling C she gets

by bus D to the shops

### Use of English

Finish each of the following sentences in such a way that it has the same meaning as the sentence before it.

Example: It was wrong of you to speak so unkindly to him.

You should .....

Answer: You should not have spoken so unkindly to him.

a./ 1 She called twice but got no answer.

She called twice without .....

2 They won't let you take that dog into England.

You won't .....

3 People say he has been married four times.

He is .....

4 I could reach the top shelf only with difficulty.

I had .....

5 The students' results should have given you a lot of satisfaction.

You should have been .....

6 He is very tired. He can't do much more.

He is too .....

7 He is still on his way here.

He hasn't .....

8 It is better to do something badly than  
not to do it at all.

Doing .....

9 They asked questions of many different kinds.

They asked a wide .....

10 You can't carry this suitcase. It is far  
too heavy.

This suitcase .....

b./ 1 It would not be advisable for you to go to  
work tomorrow.

You had .....

2 He changed a traveller's cheque so that he  
should not be short of money.

He changed a traveller's cheque so as .....

3 He tried in vain to reach his friend on  
the telephone.

He was .....

4 Running five kilometres a day in wet weather  
Doesn't do you any good.

It isn't good for .....

5 He continued to work until he was eighty.

He went .....

6 I don't want to go for a walk. I feel a  
little ill.

I don't feel .....

7 The arrangement was for the building to be ready by now but it isn't.

The building was .....

8 He has the idea that he will buy a caravan.

He is thinking .....

9 It was your secretary's duty to remind you about that.

Your secretary .....

10 This house was almost certainly built before 1800.

This house must .....

c?/

1 Type more slowly and then you will make fewer mistakes.

You would make .....

2 "Don't talk with your mouths full," she said the children.

She told .....

3 Aunt Jemina came last February and is still staying with us.

Aunt Jemina has been .....

4 Would you be very kind and help me down with that suitcase.

Would you be so .....

5 It is quite certain that will come back tomorrow.

He is .....

6 He got someone to paint his garage.

He had .....

7 He tried the other door but found that it was locked also.

He tried the other door only .....

8 "May I use your telephone?" he asked me.

He asked my .....

9 It is possible that you left your gloves on the bus.

You may .....

10 It was your duty to work all the time I was out of the classroom.

You should .....

d./

1 She offered me some more cake.

She asked me if .....

2 You need not have spent so much time on it.

It .....

3 As he got increasingly angry, he walked more quickly.

The .....

4 He got the best marks in our class.

Nobody .....

5 People will just have to put up with these small discomforts.

These .....

6 Are you still attending school?

Haven't .....

7 I should like you to get out of my way.

I wish .....

8 Those trees were blown down by Saturday's  
high winds.

It .....

9 Getting up early is more difficult than  
going to bed late.

It .....

10 Then only thing they did was to criticise.

They .....

e./ 1 In spite of her probable fear of the dog,  
she went up him.

Although .....

2 You were very silly to waste your money like  
that.

It .....

3 There's no hurry. It isn't late.

It isn't late so you .....

4 Perhaps he didn't know you were waiting for  
him.

He .....

5 Jane has suggested that her overworked father  
should take an assistant.

Jane is trying to persuade .....

6 The last election was in 1974.

There .....

7 Nobody had expected such a good performance.

The performance .....

8 They must have had to cancel the meeting.  
The meeting .....

9 "I think Andrew is ill as it's several  
days since I last saw him," said Francis.  
Francis said that .....

10 He crossed the road so as not to meet me.  
He crossed the road to .....

f./ 1 They may have got home already and be  
waiting for us there.  
It .....

2 It's such a long story that I can't tell  
it to you now.  
It's too .....

3 The inexperienced motorist increased speed  
only when the road ahead was quite empty.  
Only .....

4 The desision to dismiss fifty men was not  
made by the manager.  
The decision that .....

5 He hopes he can take part in the next  
performance.  
He hopes to .....

6 He can't swim and he refuses to learn.  
He can't swim, nor .....

7 It wasn't necessary for you to make all yon  
that noise when you came home.  
You .....



8 I definitely mean to find out the truth  
of the matter.

It .....

9 A housewife usually gets up first and goes  
to bed last.

A housewife is .....

10 I said I was sorry that I had not warned him.  
I apologised for .....

g./ 1 The men solemnly promised never to forget  
that terrible day.

The men solemnly promised that .....

2 She said that her own letter must be  
posted at once.

She wanted .....

3 Although they tried to keep quiet, they  
couldn't help making some noise.

In .....

4 All traffic has been made by the police to  
take another road.

The police .....

5 He told Graham not to forget to telephone  
him the following day.

" .....

6 During his journey to York, he had a fierce  
argument with the ticketcollector.

While .....

7 It was widely believed that he had  
murdered his partner.

He .....

8 I saw him three weeks ago but I haven't  
seen him since that time.

I've .....

9 January was cold but it has been even  
colder in February.

10 He hid the two watcher because he did  
not want to pay duty on them.

He hid the two watcher so as .....

h./ 1 He sold his shares fearing some loss in  
their value.

He sold his shares lest .....

2 As he gets older, he becomes more and  
more forgetful.

The .....

3 He doesn't usually arrive so early.

It .....

4 Both you and your dog look equally  
tired and hungry.

Aour dog looks .....

5 There was too little time for us to  
see all the paintings.

We hadn't .....

6 The waiter suggested that she should try  
the chicken soup.

The waiter advised .....

7 The boatkeeper warned me about the  
hidden rocks.

" ....."

8 He will deal with this immediately after  
his arrival tomorrow.

He will deal with this as .....

9 He was angry because he had to work overtime.

He was angry about .....

10 Suppose we stop and have a cup of tea?

How .....

i./ 1 We've all got umbrellas with us in case  
it rains.

We've all got umbrellas with us because .....

2 He explained our route three times because  
he didn't want us to get lost.

He explained our route three times so .....

3 Nobody can say yet whether the plan has  
succeeded.

It is .....

4 I have never met anyone less intelligent  
than he was.

He .....

5 I am sorry you didn't bring your camera.

I wish .....

6 "Why didn't you tell me yesterday, Miss Marks?" said the manager.

The manager asked .....

7 He next explained their plans for the following year.

He went .....

8 But for the warning notice I saw near the mine, I might have fallen down.

If .....

9 People say he has discovered a cure for old age.

He is .....

10 The last news about the explorers came six weeks ago.

There .....

j./ 1 Writing one's own language is less difficult than writing a foreign one.

It isn't .....

2 It wasn't necessary for him to borrow any money as he had enough.

He .....

3 He could not explain his very recent actions.

He could not explain what .....

4 From the way they spend money you would

think they were rich.

They spend .....

5 It was Mark's intention for his son to  
take over the business.

Mark had decided .....

6 It was seen that the ship was in some kind  
of trouble.

The ship .....

7 He did not remember his key until after  
he had shut his door.

Only .....

8 People write and draw on a blackboard.

A blackboard is used .....

9 His relations thought he was living in  
Crewe.

He .....

10 His secretary finds his writing difficult  
to read.

It .....

k./ 1 People have said that gold has been found  
in several places.

Gold .....

2 He tried the shop door and was surprised  
that it was already locked.

He tried the shop door only.....

3 He had no sooner entered the lift than  
it started moving.

No .....

4 There is nothing to gain by waiting any  
longer

There is no .....

5 You may have been studying for a long  
time but you still have a lot to learn.

However .....

6 The time has come when I must give notice  
to my employer.

It is time I .....

7 This is by far the most expensive thing I  
have ever bought.

I have .....

8 Jill can probably give you some advice.

Jill should .....

9 What a pity you lost your temper !

If .....

10 I advise you to get his permission first.

You had .....

Referenciák

1. Robert Lado: "Language Testing", Hong Kong  
1977. 13-14. oldal
2. D.P. Harris: "The Linguistics of Language Testing",  
Language Testing Symposium, A  
Psycholinguistic Approach, Oxford,  
1968. 38. oldal
3. D.P. Harris: "The Linguistics of Language Testing",  
Language Testing symposium,  
Psycholinguistic Approach, Oxford,  
1968. 40. oldal
4. D.P. Harris: "The Linguistics of Language Testing",  
Language Testing Symposium,  
Psycholinguistic Approach, Oxford,  
1968. 42. oldal
5. M.Celce-Murcia, G.B. Kooshian and A.J. Gosak:  
"Goal: Good Multiple-Choice  
Language Test Items,"California,  
E.L.T. 1974. April
6. W.S.Fowler: "Experimenting with Multiple-Choice",  
E.L.T. 1974.Jan. 146-147. oldal

7. E.Sopher: "Multiple-Comprehension Test", Ramat Gan, Izrael, E.L.T., 1973. June, 283. oldal
8. Elisabeth Ingram: "Item Analysis" Language Testing Symposium, 1968. 199. oldal
9. A.E.G. Pilliner: "Subjective and Objective Testing", Language Testing Symposium, Oxford, 1968. 21-22. oldal
10. A.E.F. Pilliner: "Subjective and Objective Testing", Language Testing Symposium, Oxford, 1968. 24. oldal
11. A.E.G. Pilliner: "Subjective and Objective Testing", Language Testing Symposium, Oxford, 1968. 30. oldal
12. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing", New York, 1977. 308. oldal
13. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing", New York, 1977. 19-20. oldal
14. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing", New York, 1977. 21. oldal



15. Kosaras István: "A teljesítmény ellenőrzésének és értékelésének problémái az idegen nyelvek tanításában."  
I.NY.T. 1970/2.sz. 35. oldal
16. Kosaras István: "A teljesítmény ellenőrzésének és értékelésének problémái az idegen nyelvek tanításában."  
I.NY.T. 1970/2.sz. 36. oldal
17. Dr. Nagy József: "Az anyanyelvi kommunikatív képességek és értékelésük szerepe a fejlesztő munkában"  
/Kézirat/
18. Robert Lado: "Language Testing" Hong Kong,  
1977. 228. oldal
19. Robert Lado: "Language Testing" Hong Kong,  
1977. 224. oldal
20. Robert Lado: "Language Testing", Hong Kong,  
1977. 237-238. oldal
21. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing"  
New York, 1967. 165. oldal

22. D. Porter: "Modified Cloze Procedure: A More Valid Reading Comprehension Test"  
E.L.T., 1976.Jan. 2.153-154. oldal
23. Robert Lado: "Language Testing" Hong Kong,  
1977. 186. oldal
24. Robert Lado: "Language Testing" Hong Kong,  
1977. 141-142. oldal
25. Robert Lado: "Linguistics Across Cultures",  
Applied Linguistics for Language  
Reachers, The University of  
Michigan Press, 1961. 66. oldal
26. Robert Lado: "Language Testing", Hong Kong  
1977. 159. oldal
27. Charles C. Fries: "Teaching and Learning  
English as a Foreign Language"  
University Michigan Press, 1945.  
9. oldal.
28. Stig Johansson: "The Use of Error Analysis  
and Contrastive Analysis",  
E.L.T. 1975. July/2.

29. Robert Lado: "Linguistics Across Cultures,"  
The University of Michigan Press,  
1964. 66. oldal
30. C.C. Fries: "Teaching and Learning English  
as a Foreign Language", University  
of Michigan Press, 1945. 9. oldal
31. D. McNeill: "Acquisition and Development"  
"Language Selected Readings.",  
Sunbury-on-Thames Middlesex, 1973.  
22. oldal
32. W.G. Moulton: "The Use of Models in Contrastive Linguistics", Washington,  
1968. 28. oldal
33. Leonard Bloomfield: "Language", New York,  
1933. 21. oldal
34. Robert Lado: "Language Testing", Hong Kong,  
1977. 348-349. oldal
35. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing",  
New York, 1977. 217. oldal
36. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing"  
New York, 1977. 255-256. oldal

37. Dr. Bán Ervin: "Fordítás a célnyelvre"  
I.NY.T. 1979/5. 146-47. oldal
38. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing",  
New York, 1977. 73. oldal
39. Kosaras István: "Feleletválasztós tesztek  
alkalmazása az idegen nyelvek  
tanításában" I.NY.T. 1970/3.  
82. oldal
40. Dr. Kovács János: "Eredményességvizsgálatok  
az idegen nyelvek tanításában."  
I.NY.T. 1968. szept.
41. L.G. Alexander: "Developing Skills",  
London, 1969. 82. oldal
42. A.R. Bolitho: "Translation - An End but  
not a Means" E.L.T. 1976.  
Jan./2. 113-114. oldal
43. F.G.A.M. Aarts: "Translation and Foreign  
Language Teaching" E.L.T.  
1968. May/3. 225-226. oldal
44. I.S.P. Nation: "Translation and the Teaching  
of Meaning: Some Techniques"  
E.L.T. 1973. Apr. 175. oldal

45. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing",  
New York, 1977. 119. oldal
46. Jakobovitz and Barbara Gordon: "The Context  
of Foreign Language Teaching",  
Rowley, Mass: Newbury House,  
1974. 54. oldal
47. Walter H. Bartz: "A Study of the Relationship  
of Certain Learner Factors  
with the Ability to Commu-  
nicate in a Second Language  
for the Development of Measures  
of Communicative Competence",  
Ohio State University, 1974.
48. Rebecca M. Valette: "Modern Language Testing",  
New York, 1977. 159-160. oldal
49. Szentiványi Ágnes: "Communicative Situation  
in the Training of the  
Teachers", E.L.T. 1976.  
Apr./4 182-183. oldal
50. Robert Lado: "Language Testing", Hong Kong,  
1977. 79-80. oldal

51. Robert Lado: "Language Testing" Hong Kong,  
1977. 85-86. oldal

52. Robert Lado: "Language Testing" Hong Kong,  
1977. 180. oldal

53. G.E. Perren: "Testing Spoken Language: Some  
Unsolved Problems"  
Language Testing Symposium, Oxford,  
1968. 112. oldal

Irodalom

J. Anderson: "Technique for Measuring Reading  
Comprehension and Readability",  
E.L.T. 1971. Febr./2.

Margaret Archer, Enid Nolan-Woods: "Practice Test  
for Proficiency" /First series/  
Sunbury-on-Thames Middlesex 1979.

Margaret Archer, Enid Molan-Woods: "Practive Tests  
for Proficiency", Second Series,  
Exeter, 1979.

Dr. Bán Ervin: "Fordítás a célnyelvre" I.NY.T.  
1975/9.

Ola Berggren: "Is Translation a Good Language  
Test?" E.L.T., 1966. May/3.

Colin Black: "Graded Practiœe in Advanced  
Listening Comprehension", E.L.T.  
1971. Febr/2.

Bostock: "Dialogues and Songs" Sunbury-on-the-  
Thames, 1974.

Geoffrey Broughton: "Success with English  
Objective Test Book I."  
Sunbury-on-Thames Middlesex,  
1977.

Brown, James: "Objective Tests: Their Construction  
and Analysis: A Practical  
Handbook for Teachers",  
London, 1966.

A.R. Bolitho: "Translation - an End but not a  
Means", 1976. Jan/2.

Budai László: "Folyamatos osztályozás és a tel-  
jesítmény kvantitatív mérése",  
I.NY. T., 1969. május

Donn Byrne: "Listening Comprehension Test",  
London, 1978.

David Carver: "Reading Comprehension - Is there  
such a thing?", 1978. July/4.

J.A.C. Catford: "A Linguistic Theory of  
Translation", Oxford University  
Press, 1965.



M.Celce-Murcia, G.B. Kooshian and A.J. Gosak:

"Goal: Good Multiple-Choice  
Language Test Items", California,  
E.L.T. 1974. April.

Clark, John.L.D.: "Foreign Language Testing:

Theory and Practice", Philadelphia:  
Center for Curriculum Development,  
1972.

John L.D.Clark: "Foreign Language Testing Theory  
and Practice", Philadelphia, 1972.

Dr. Csonka József: "Kutatási beszámoló az egyetemre,  
illetve főiskolára felvett hallga-  
tók idegen nyelvi tudásszintjének  
felmérésére", Budapest, 1975.

Dr. Csonka József: "Az angol nyelv tudásszintjének  
mérése a felvételi vizsgán", Felső-  
oktatási Szemle, 1977/4.

Allan Davis: "Language Testing Symposium",  
London, 1968.

Anne Farid: "Relevant Listening Comprehension  
Exercises" E.L.T. 1975. July 4.

Fodor István: "Idegen nyelvi tesztvizsgálatok"  
I.NY.T., 1966/6.

W.S.Fowler: "Experimenting with Multiple-Choice",  
E.L.T., 1974. Jan.

W.S.Fowler: and Norman Coe: "Nelson English  
Tests", London, 1979.

Gatengy: "Translation in the Classroom",  
E.L.T. Selection 2.

Robert Hall: "New Ways to Learn a Foreign  
Language" New York, 1966.

Robert A.Hall: "New Ways to Learn Foreign  
Language", Spoden Language Ser-  
vice, New York, 1973.

Harris, David: "Testing English as a Second  
Language", New York, McGraw-  
Hill, 1969.

D.P.Harris: "The Linguistics of Language Testing",  
Oxford, 1968.

Hell György: "Strukturák és nyelvoktatás",  
I.NY.T., 1965/3.

Geoffrey Hutchings: "Colourless Green Ideas:  
Multiple-Choice Vocabulary Tests",  
E.L.T., 1970. Oct./1.

Elisabeth Ingram: "Attainment and Diagnostic  
Testing", London, 1968.

Elisabeth Ingram: "Item Analysis",  
London, 1968.

Stig Johansson: "The Uses of Erros Analysis  
and Contrastive Analysis",  
E.L.T., 1976. Apr.

W.N.de Jong: "On Validating a Pronunciation  
Test", E.L.T., 1977. Apr./3.

Kosaras István: "A teljesítmény ellenőrzésének és  
értékelésének problémái az idegen  
nyelvek tanításában", I.NY.T. 1970/2.

Kosaras István: "A felelet választós tesztek  
alkalmazása az idegen nyelvek tani-  
tásában" I.NY.T. 1970/3.

Dr. Kovács János: "Eredményességvizsgálatok  
az idegen nyelvek tanításában."  
I.NY.T. 1968.szept.

Küllő Miklósné: "A fordítás metodikai elméletének  
néhány kérdéséről az orosz nyelv  
oktatásában", Kandidátusi érte-  
kezés, 1975.

Robert Lado: "Linguistics Across Cultures:  
Applied Linguistics for Language  
Teachers" Michigan, 1957.

Robert Lado: "Language Teaching: A Scientific  
Approach", New York and London,  
1964.

Robert Lado: "Language Testing", Hong Kong, 1977.

Lengyel Gabriella: "Az idegen nyelvi kommunikativ  
képesség mérése", I.NY.T., 1975/4.

Josie Levine: "An Outline Proposal for Testing  
Communicative Competence" E.L.T  
1976.Jan./2.

Ona Low: "A New Certificate of Proficiency  
English Course with Practice and Test  
Papers", London, 1976.

Ona Low: "Certificate of Proficiency English  
Practice", London, 1979.

Ona Low: "First Certificate in English Practice"  
London, 1979.

M. Macmillan: "Comprehension Testing in Quicker  
Reading Course", E.L.T., 1964. Apr./3.

Magos Béla: "Az automatizálásról", I. NY.T. 1969/5.

R.J.H. Matthews-Bresky: "Multiple-Choice Language  
Tests" E.L.T., 1978. Oct./1.

Dr. Nagy József: "Az Anyanyelvi Kommunikatív képes-  
ségek és értékelésük szerepe a fejlesz-  
tő munkában" /Kézirat/

R.C. Oldfield and J.C. Marshall: "Language", 1973.

Frank Palmer: "Grammar" Sunbury-on-Thames,  
Middlesex, 1973.

George Perren: "Testing Ability in English as a  
Second Language" 1. Problems" E.L.T.  
1967. Jan/2.

George Perren: "Testing Ability in English  
as a Second Language 3. Spoken  
Language", E.L.T., 1967.Oct/1.

G.E.Perren: "Testing Spoken Language": "Some  
Unsolved Problems", London 1968.

A.E.G.Pilliner: "Subjective and Objective  
Testing", London, 1968.

D.Porter: Modified Cloze Procedure: "A more  
Valid Reading Comprehension Test",  
E.L.T., 1976.Jan/2.

Jones, Randall L., and Spolsky, Barnard:  
"Testing Language Proficiency",  
Arlington, Va.Center of Applied  
Linguistics, 1975.

Peter Robinson: "Oral Expression Test: 1",  
1971.Febr./2.

Peter Robinson: "Oral Expression Tests" /2/  
E.L.T., 1971. June/3.

Shaul Shaulson: "The Need for Good Testing  
Techniques in the Classroom",  
E.L.T., 1979. June.

Michael Smithies: "Two Methods of Testing  
Comprehension", E.L.T., 1976.  
Jan/2.

E.Sopher: "Multiple-Choice Comprehension Test",  
Bar-Han University, Ramat Gan,  
Izrael E.L.T., 1973. June

Bernárd Spolsky: "Preliminary Studies in the  
Development of Techniques for  
Testing Overall Second Language  
Proficiency", London, 1968.

Stella Stathmann: "Testing Reading Comprehension:  
Multiple-Choice v.Short-answer  
Questions", E.L.T., 1979.July/4.

Dr. Tálas Istvánné: Információszerzés és tanulók  
tudásszintjéről az idegen nyelvek  
tanításában", I.NY.T. 1969.Ápr.

Michael Townson: "Testing Oral Skills at University  
Level", E.L.T., 1973.Febr./2.

RebeccaM. Valette: "The Modern Language Testing",  
New York, 1968.

Virágos Zsolt: "A produktív írásbeliség néhány problémája az angol tagozatos osztályokban", I.NY.T., 1971./4.

Vörös József: "Az angol igeidők használatának problémái", I.NY.T., 1969/5.

Albert Waldman: "Trends in Modern Language Teaching" New York, 1966.

Andrew Wilkinson: "The Testing Oracy", London, 1968.

D.A.Wilkins: "Second Language Learning and  
• Teaching", London, 1974.

Stephan Wiseman: "Examination and English Education" Manchester, 1961.

Dr. Zánthó Róbert: "Angol nyelvi jegyzet állami nyelvvizsgára előkészítő és társalgó tanfolyamok számára," Budapest, 1978.